DOCUMENT RESUME

ED 479 285 EA 032 622

AUTHOR	Colclough, Christopher; Packer, Steve; Ellis, Simon; Van Ravens, Jan; Barry, Ulrika Peppler; Bella, Nicole; Djioze, Valerie; Mputu, Hilaire; Aggio, Carlos; Cifuentes-Montoya, Mariana; Pinceau, Pascale; Nsengimana, Delphine
TITLE	Education for All: Is the World on Track? Summary Report. EFA Global Monitoring Report, 2002 = Education pour Tous: Le Monde Est-Il sur la Bonne Voie? Resume du Rapport. Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, 2002.
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).
PUB DATE	2002-00-00
NOTE	52p.
AVAILABLE FROM	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7 Place de Fortenoy, 75352 Paris 07, France. Tel: 33-1-45-68-21-28; Fax: 33-1-45-68-56-27; Web site: http://www.unesco.org/education/efa. For full text (English): http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/pdf /Monitoring_2002/Summary_report_2002.pdf.
PUB TYPE	Information Analyses (070) -- Reports - Evaluative (142) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English, French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS
DESCRIPTORS	*Access to Education; Educational Demand; Educational Finance; *Educational Opportunities; Educational Policy; Educational Supply; Elementary Secondary Education; Equal Education; Foreign Countries; General Education; *Global Approach; World Views
IDENTIFIERS	Global Issues; UNESCO

ABSTRACT

In 2000 the World Education Forum, sponsored by UNESCO, met to assess and act on educational opportunities for children, youth, and adults around the world. The forum agreed on six goals for education considered to be essential, attainable, and affordable, given strong international commitment and resolve, and on a program called Education for All (EFA). This bound and illustrated report is a summary of the progress on the program 2 years after the forum. The data for the report come from UNESCO Institute for Statistics for the school year starting 1999 and from a wide range of other sources. Chapter 1 of the report reaffirms the importance of EFA. Chapter 2 updates current understanding of progress toward and prospects for achieving EFA goals. Chapter 3 examines the international response to the call for EFA action plans. Chapter 4 assesses the cost of achieving the EFA goals and the availability of the resources to secure them. Chapter 5 explores whether the international commitments made in 2000 and subsequently are being met and, if so, how. Chapter 6 discusses future opportunities and prospects of the goals and general goal of education for all. (WFA)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

ED 479 285

Education for All: Is the World on Track? Summary Report. EFA Global Monitoring Report, 2002 = Education pour Tous: Le Monde Est-Il sur la Bonne Voie? Resume du Rapport. Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT, 2002

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

C. Guttman

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

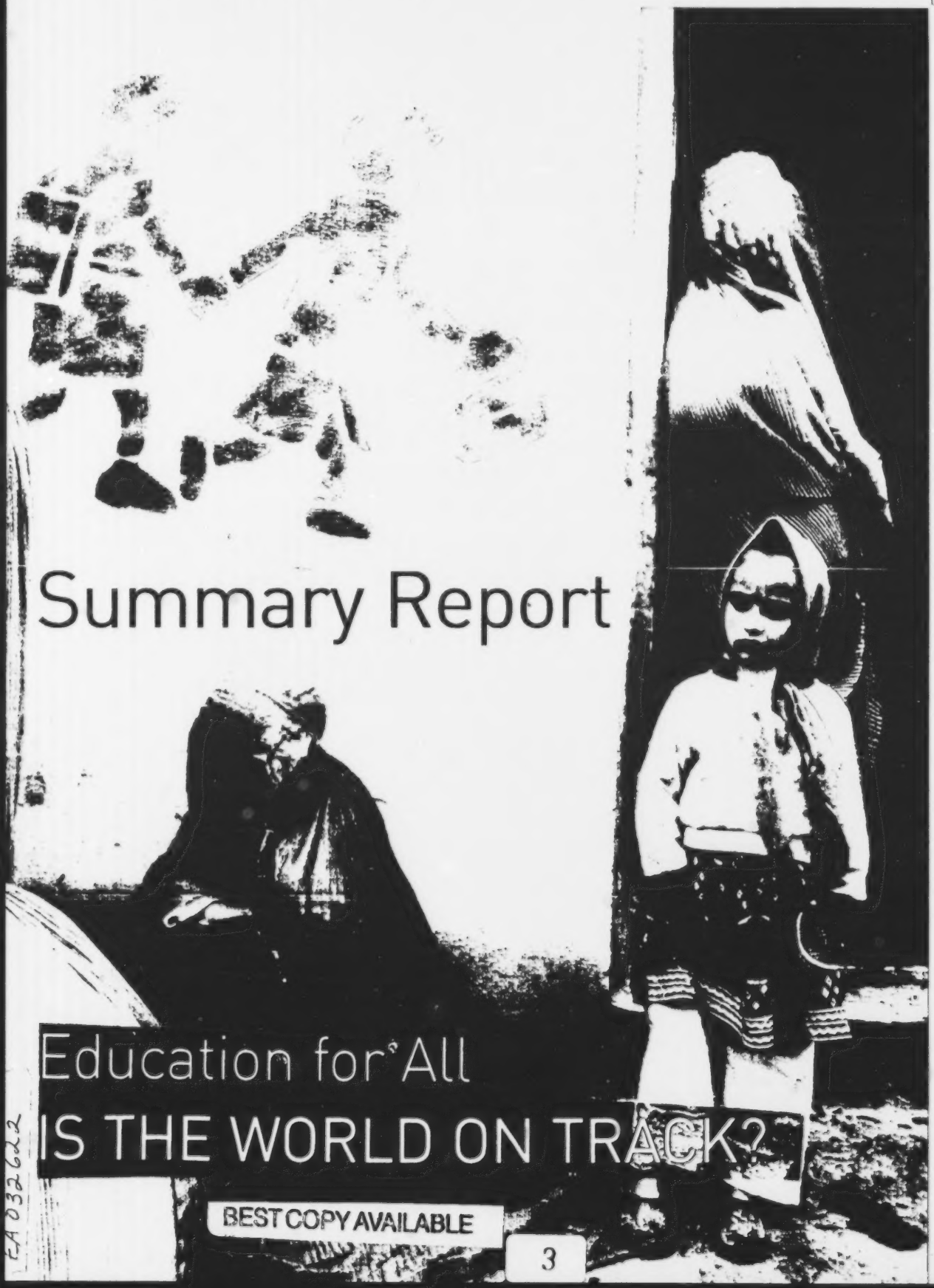
2A

EA 032 622

BEST COPY AVAILABLE

EFA Global Monitoring Report 2002

Education for All



Summary Report

Education for All
IS THE WORLD ON TRACK?

EA 032622

BEST COPY AVAILABLE

Education for All
IS THE WORLD ON TRACK?

Summary Report

UNESCO Publishing

The designations employed and the presentation of the material in this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area, or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries.

The analysis and policy recommendations of this Report do not necessarily reflect the views of UNESCO. The Report is an independent publication commissioned by UNESCO on behalf of the International Community. It is the product of a collaborative effort involving members of the Report Team and many other people, agencies, institutions and governments. Overall responsibility for the views and opinions expressed in the Report is taken by its Director.

The EFA Global Monitoring Report Team

Director
Christopher Colclough

Steve Packer (Deputy Director),
Simon Ellis (Head, EFA Observatory, UIS),
Jan Van Ravens, Ulrika Peppler Barry, Nicole Bella,
Valerie Djioze, Hilaire Mputu, Carlos Aggio,
Mariana Cifuentes-Montoya, Pascale Pinceau,
Delphine Nsengimana

For more information about the Report, please contact:

The Director
EFA Global Monitoring Report Team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07, France
www.unesco.org/education/efa
e-mail: c.guttman@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 21 28
Fax: +33 1 45 68 56 27

Published in 2002 by the United Nations Educational,
Scientific and Cultural Organization
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Graphic design by Sylvaine Baeyens
Graphics by Visit-Graph
Printed by Graphoprint, Paris

©UNESCO 2002
Printed in France

Foreword

The aim of extending a basic level of education to all children, young people and adults around the world has captured the imagination of all nations. It was a major outcome of the World Conference on Education for All, held in Jomtien in 1990, and was reconfirmed in a series of summits throughout the following decade. The aim was re-specified as six major goals at the World Education Forum, held in Dakar in April 2000, two of which were adopted as Millennium Development Goals in the same year. Provision of basic education was thereby properly recognized as being a central part of the world's strategy to halve the incidence of global poverty within less than a generation.

At the Dakar Forum, a new resolution made plain that all parties should be accountable for their record in meeting the commitments they had made. National governments agreed to dedicate themselves to securing the goals, while international agencies pledged that no country thus committed would be prevented from achieving them by a lack of resources. One of the instruments for securing greater accountability for the implementation of these pledges was the establishment of the EFA Global Monitoring Report.

This Report has been produced by an independent international team based in UNESCO. Work began to be commissioned in July 2002, but the team was not fully in place until the beginning of September. Preparation of this report was thus extremely time-constrained. Longer preparation cycles of 12–18 months will become established in annual editions over the next few years. The Report charts progress against the six Dakar goals and targets, highlights effective policies and strategies, and alerts the global community to emerging challenges for action and cooperation. Drawing upon the latest available data, it sets out a challenging framework for reform.

The goals of EFA are of enormous significance. Without constant and steady progress towards them, development cannot be judged to be happening. The Report shows that the challenge faced by the nations of the world remains substantial. Although planning is under way, it needs to be strengthened. National commitment by both governments and civil society is the key to securing the goals, but costs and resources are crucial considerations, too. Although most countries will be able to meet these costs and find the necessary resources, the report shows that a significant minority will not if existing trends persist. In response, as yet, the international community has not adequately demonstrated its own commitment. In spite of grand promises, the aid record (both overall and for education) over the 1990s was both disappointing and worrying. Since Dakar, the question of education, especially basic education, has risen higher on the international agenda, but much remains to be done to ensure that aid flows are adequate, timely and well-targeted. Future practice has to be different from the past if our joint responsibilities are to be met and if the EFA goals are to be achieved. This Report is the first in a new tradition of reporting that will, I am confident, help us to secure those ends.

BEST COPY AVAILABLE

Koïchiro Matsuura
Director-General of UNESCO

Summary Report

The 2002 Education for All (EFA) Global Monitoring Report is about opportunities to learn. Its primary purpose is to assess the extent to which the benefits associated with education are being extended to all children, youths and adults around the world and whether the commitments made two years ago in April 2000 at the World Education Forum in Dakar are being met. It offers an interim answer to the question as to whether the world is on track to achieve Education for All (EFA) in 2015.

The World Education Forum (2000) agreed on six EFA goals, which were considered to be essential, attainable and affordable given strong international commitment and resolve. The Dakar Framework for Action declared that by 2015, *all* children of primary-school age would participate in free schooling of acceptable quality and that gender disparities in schooling would be eliminated. Levels of adult illiteracy would be halved, early childhood care and education and learning opportunities for youth and adults would be greatly increased, and all aspects of education quality would be improved. In the same year, the Millennium Development Goals were agreed, two of which – universal primary education (UPE) and the elimination of gender disparities in primary and secondary education – were defined as critical to the elimination of extreme poverty.

This Summary Report sets out the main findings of the 2002 Report. The full report can be obtained from UNESCO or accessed on www.unesco.org/education/efa.

The Report is presented in six parts. Chapter 1 reaffirms why Education for All is of such overriding importance. Chapter 2 updates our understanding of progress towards, and prospects for, achieving the six EFA goals and the Millennium Development Goals (MDGs) as they relate to education (Boxes 1 and 2). Chapter 3 examines the international response to the call for EFA National Action Plans, the engagement of civil society in planning, and whether the distinctive challenges of HIV/AIDS, and conflict and emergency are being confronted. Chapter 4 assesses the costs of achieving the EFA goals and the availability of the resources to secure them. Chapter 5 explores whether the international commitments made in Dakar, and subsequently, are being met and, if so, by what means. Finally, Chapter 6 pulls some of these threads together as a basis for looking forward and identifying opportunities for sustaining the momentum generated by the World Education Forum.

The Report draws on the latest annual administrative data collected by the UNESCO Institute for Statistics (UIS) for the school year starting in 1999 and from a wide range of other sources. These data are essential to assessing whether progress is being made, in identifying serious gaps in our knowledge, and in calculating past trends and future prospects. However, the preparation of this Report has highlighted major gaps in our knowledge. For example, primary-school net enrolment data for 1999 are not available for well over 70 countries. Comparative analysis on education policies and plans is limited. Country-level information on the financing of education is weak. And the database on aid to education is still bedevilled by conceptual problems and reporting inadequacies. While it is still possible to arrive at informed judgements, better monitoring will require additional investment in the collection and analysis of data, and in policy-related research and evaluation.

Box 1. Millennium Development Goals (MDGs) relating to education

Goal 2. Achieve universal primary education

Target 3. Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling

Goal 3. Promote gender equality and empower women

Target 4. Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and to all levels of education no later than 2015

Source: United Nations General Assembly, Resolution A/56/326, 6 September 2001.

Box 2. The six Dakar goals

7. We hereby collectively commit ourselves to the attainment of the following goals:

- expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children;
- ensuring that by 2015 all children, particularly girls, children in difficult circumstances and those belonging to ethnic minorities, have access to and complete free and compulsory primary education of good quality;
- ensuring that the learning needs of all young people and adults are met through equitable access to appropriate learning and life skills programmes;
- achieving a 50% improvement in levels of adult literacy by 2015, especially for women, and equitable access to basic and continuing education for all adults;
- eliminating gender disparities in primary and secondary education by 2005, and achieving gender equality in education by 2015, with a focus on ensuring girls' full and equal access to and achievement in basic education of good quality;
- improving all aspects of the quality of education and ensuring excellence of all so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.

Source: The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26-28 April 2000), Paris, UNESCO, 2000, para 7.

BEST COPY AVAILABLE

Chapter 1.
'Education for All' is development

©UNESCO/Jean Mohr

Where the right to education is guaranteed, people's access to and enjoyment of other rights is enhanced.

For those who work for, and benefit from education, its intrinsic worth is clear to see. For those who are confronted with making difficult choices about priorities, reforms and the allocation of resources, in national and state governments, and in international funding agencies, making the case for education explicit remains important. Are the six EFA goals, individually and collectively, genuinely of over-riding importance? There are three important answers to this question.

Education as a human right

The right to education is articulated clearly in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (1948). This recognizes the intrinsic human value of education, underpinned by strong moral and legal foundations. Seen in this light, education is also an indispensable means of unlocking and protecting other human rights by providing the scaffolding that is required to secure good health, liberty, security, economic well-being, and participation in social and political activity. Where the right to education is guaranteed, people's access to and enjoyment of other rights is enhanced.

A rights-based approach to education has gathered pace in recent years, providing the basis for comparative assessments of national progress against international commitments, including those made in Dakar. Providing the right to education is an obligation of governments and requires that they translate their international commitments into legislation against which their citizens have legal recourse. Without legislation it is difficult to monitor and enforce obligations, so mobilizing governments to develop and modernize national legislation is a critical element of implementing the Dakar Framework for Action.

Education and human capabilities

A significant shift in thinking about human development has taken place in the past 20 years, with Amartya Sen as one of its leading advocates. To redress the narrow focus on growth in per capita incomes as the central indicator of successful development policies, a new framework has emerged which emphasizes the extent to which people's capabilities have been enhanced and their choices widened in order to enjoy the freedoms that make life meaningful and worthwhile. These freedoms encompass the rights of access to resources that allow people to avoid illness, have self-respect, be well nourished, sustain livelihoods and enjoy peaceful relationships.

In this framework, education is important for at least three reasons. First, the skills provided by basic education, such as being able to read and write, are valuable in their own right, as a fundamental outcome of development. Second, education can help to displace other more negative features of life. For example, free and compulsory primary education will reduce child labour. Third, education has a powerful role in empowering those who suffer from multiple disadvantages. Thus women who have benefited from education may simply survive better and longer than they would otherwise. Defined in this way, education that is universal, attained by all, regardless of class or caste or gender, has a powerful impact in addressing social and economic barriers within a society and is central to realizing human freedoms.

Education and other development goals

If all people have a right to education, and if the impact upon people's capabilities is intrinsically part of our understanding of development, it follows that the provision of a basic level of education for all people must be made universal. The case is clear and uncompromising. But this conclusion does not in itself answer the question how much education should be universally available. Here, there are neither easy nor universal answers. Country specific contexts are important. Nevertheless, understanding the relationship between education and other development goals is helpful, especially in relation to whether education is defined as productive.

Despite a range of methodological problems, there is a compelling body of international evidence that schooling improves productivity in rural and urban self-employment. Many of these benefits stem from literacy, which requires a minimum of five to six years of full time primary education of good quality. Good primary education also has a positive impact on lower fertility rates, better diets and the earlier and more effective diagnosis of illness. The link between literacy and life expectancy is strong. Parents – particularly women – with greater amounts of schooling have healthier, longer-living children. This micro-level evidence reveals the interconnections between the constituent parts of human development and makes a compelling contribution to the case for investing in education. In addition, a new generation of economic growth models gives human resources a central position in increasing development returns.

A compelling triumvirate of arguments

Rights, freedoms and development benefits constitute a powerful triumvirate of arguments for Education for All. Together, they demonstrate that there is a fundamental identity between EFA and development and that each of the EFA goals brings separate opportunities for securing other gains. The challenge for individual countries is to recognize the validity of these arguments, define their own distinctive policy priorities and map their own routes to achieving all of the EFA and MDG education-related goals.

Rights, freedoms and development benefits constitute a powerful triumvirate of arguments for Education for All.

Chapter 2.
Progress towards the goals

©UNESCO/Vidal

Almost one-third of the world's population live in countries where achieving the EFA goals will remain a dream unless a strong and concerted effort is made.

Is the world on track?

Progress towards EFA can be monitored in two main ways. The priority is to record and interpret progress at the national level against each of the EFA goals and, if possible, for the set of six goals as a whole. However, it is also important to monitor the means to these ends, including legislation, policies, plans, resources, programmes and levels of international assistance, in line with the commitments of Dakar and other major agreements.

This Report re-confirms the diagnosis of the World Education Forum that almost one-third of the world's population live in countries where achieving the EFA goals remains a dream rather than a realistic proposition, unless a strong and concerted effort is made. High-risk countries are found primarily in South and West Asia, sub-Saharan Africa and the Arab States and North Africa. The populous countries of East Asia and the Pacific are making some progress but will not achieve EFA without an intensified effort, while a number of countries in Central and Eastern Europe, with a rich education tradition, are in jeopardy of falling back from goals that had been attained.

If a combination of the three quantitative indices of primary net enrolment,[1] levels of adult literacy, and gender parity in primary school gross enrolment[2] is analysed on the basis of distance from each of the goals using the latest available data, in concert with an assessment of trends and levels of progress over the 1990s, the following conclusions can be drawn for 154 countries for which data are available (Figure 1):

- 83 countries have already achieved the three goals or have a good chance of doing so by 2015.
- 43 countries have made progress in the 1990s but at least one goal is likely to be missed by 2015.
- 28 countries are in serious risk of not achieving any of the three goals.

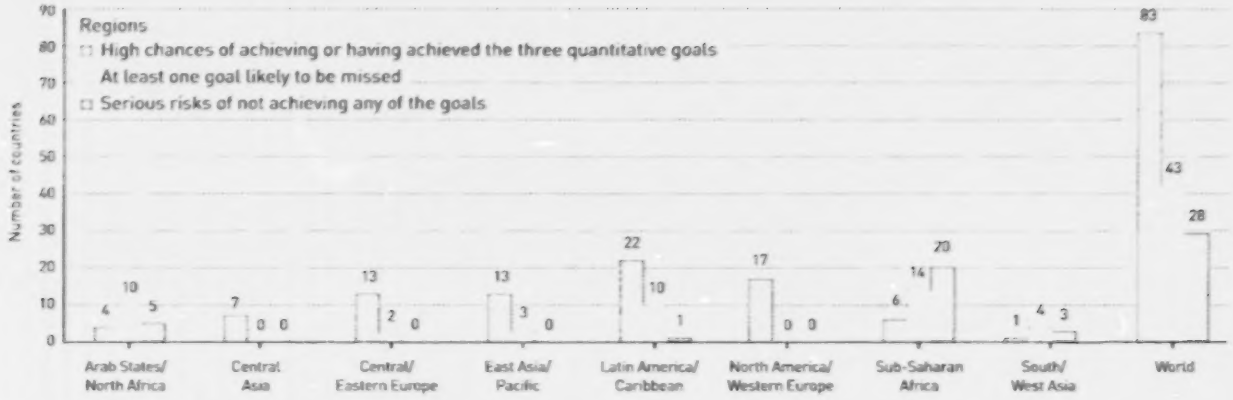
The first of these categories represents 32.4% of the world's population, including all of the countries in North America, Western Europe and Central Asia, 87% of countries in Central and Eastern Europe, 81% in East Asia and the Pacific and 69% in Latin America and the Caribbean. Four E-9[3] countries are in the second group – Bangladesh, China, Egypt, and Indonesia – which in total represents 35.8% of the world's population. The third, high-risk group consists primarily of countries in sub-Saharan Africa but also includes India and Pakistan. It covers just over 25% of the world's population. This is where the overall challenge of EFA is greatest.

1. The net enrolment ratio (NER) is the number of pupils in the official school-age group expressed as a percentage of the total population of that age group.

2. The gross enrolment ratio (GER) expresses the total enrolment of pupils in a grade or cycle or level of education, regardless of age, expressed as a percentage of the corresponding eligible age group population in a given school year.

3. Nine of the world's high-population countries: Bangladesh, Brazil, China, Egypt, India, Indonesia, Mexico, Nigeria and Pakistan. Together these countries account for more than 50% of the world's population.

Figure 1. Assessment of Dakar goal achievement, by region



Source: Monitoring Report, Table 7.19.

Universal primary education (UPE)

During the economic difficulties of the 1980s, the rate of expansion of school systems slowed down compared with the previous two decades. However, in the 1990s, rapid enrolment growth resumed in South and West Asia, the Arab States and North Africa, and Latin America and the Caribbean, remained slow in sub-Saharan Africa and Central Asia, while levels fell in some Central and East European countries. By the end of the decade, countries with GERs below 70% were concentrated in sub-Saharan Africa. Angola, Burkina Faso, Burundi, Eritrea, Guinea, Niger, Sierra Leone, Sudan and the United Republic of Tanzania reported particulary low enrolments. But for 85 countries worldwide, GERs were in excess of 100%, indicating late enrolment and high rates of repetition.

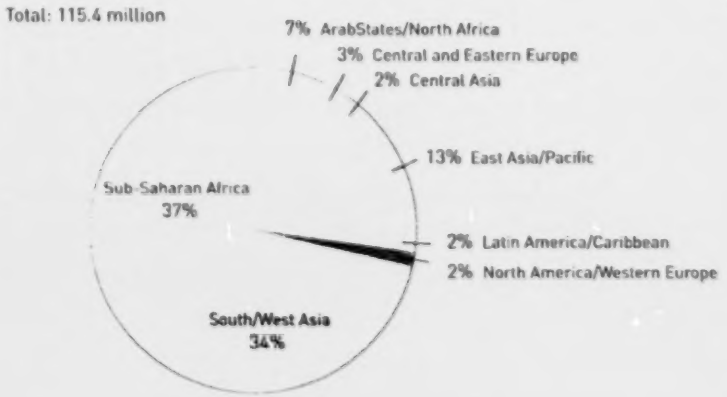
Based on 1999 data, the latest year for which statistics are available, an estimated 115.4 million school-age children were out of school, of which 56% were girls. Thus, there is little or no change to the figure of 113 million, cited in Dakar, for 1998. Some 94% of these children were living in developing countries.

Least developed countries accounted for one-third of the total, while 49% were in the E-9 countries. Just over one-third of the children were in sub-Saharan Africa, a further third in South and West Asia, and 13% in East Asia and the Pacific (Figure 2).

In Central and Eastern Europe where economic decline and the erosion of social capital have hit some countries hard, the NER is only slightly higher than that of developing countries. But the most serious enrolment problems occur in some Arab States and in sub-Saharan Africa. Of the 25 countries that have recorded NERs below 70%, 18 are in sub-Saharan Africa.

A high-risk group consists primarily of countries in sub-Saharan Africa but also includes India and Pakistan. It covers just over 25% of the world's population. This is where the overall challenge of EFA is greatest.

Figure 2. Out-of-school children: distribution by region (1999/2000)



Source: Monitoring Report, Annex, Table 13.

BEST COPY AVAILABLE

Table 1. Trends in primary GER, by sex and region (1990 and 1999)*

	Girls	Boys	GPI (F/M)
World	93.1	105.5	0.88
	96.5	104.0	0.93
Industrialized countries	104.6	104.6	1.00
	101.5	102.5	0.99
Developed countries	91.8	106.6	0.86
	96.2	104.7	0.92
Countries in transition	91.6	91.8	1.00
	90.1	91.4	0.99
Arab States	70.8	89.7	0.79
	85.0	97.0	0.88
Central Asia	87.8	86.4	1.02
	88.0	89.0	0.99
Central/Eastern Europe	99.6	103.9	0.96
	92.6	96.1	0.96
East Asia/Pacific	113.5	119.9	0.95
	105.9	105.5	1.00
Latin America/Caribbean	103.1	105.4	0.98
	124.5	127.5	0.98
North America/Western Europe	105.3	105.4	1.00
	101.6	102.7	0.99
South/West Asia	78.4	104.2	0.75
	90.0	107.8	0.84
Sub-Saharan Africa	68.3	86.7	0.79
	76.3	86.0	0.89

* Shaded rows indicate GER for 1990; unshaded rows, for 1999.

One of the key criteria for UPE is the achievement of NERs close to 100. Only countries with high intake levels of children of official school age will achieve the goal in these terms. Systems that have high over-age intake tend to have high rates of drop out before Grade 5. Countries, such as Uganda and Equatorial Guinea, with survival rates[4] of 45% and 16% respectively, illustrate how education systems with large numbers of over-age entrants have difficulty in keeping children enrolled. This is particular true of girls. In reverse, countries, such as Djibouti, Burkina Faso and Niger have high survival rates but serve only a small proportion of the primary school age children.

What are the prospects for achieving UPE? Analysis of net enrolment data for 128 countries[5] shows that 50 have NERs of 95% and over and can be said to have achieved UPE. Of the balance of 78 countries, four scenarios can be developed. For those with NERs of 80% or more and able to sustain the progress they were making in the 1990s, there is a good chance of achieving UPE. However, 16 countries where there was progress in the 1990s but where NERs are below 80%, have a low chance of achieving the goal. For 20 countries that moved away from the goal in the 1990s despite having NERs of over 80% there will have to be renewed efforts. Twenty-one countries face the greatest challenge with NERs below 80% and moving in a direction that takes them further away from UPE.

Gender equality

Worldwide, girl's enrolment in primary school improved in the 1990s (Table 1). Girls' GERs increased by 3 percentage points, from 93.1% in 1990 to 96.5% in 1999 while over the same period, GERs for boys fell from 105.5% to 104%. The Gender Parity Index (GPI)[6] improved in all regions and in nearly two-thirds of the 92 countries for which data are available. But overall the GPI remained below 0.9 and in favour of boys in South and West Asia, the Arab States and sub-Saharan Africa.

If a Gender Parity Index of between 0.97 and 1.03 is taken to represent the elimination of gender disparities, 86 countries out of 153 for which disaggregated gross primary enrolment data are available have achieved the goal. Of the remaining 67, only 18 have a good chance of attaining the goal by 2015 (but not 2005) based on their level of progress in the 1990s and their relative distance from the target GPI in 2000. Of the remaining 49, just fewer than 50% are in sub-Saharan Africa. There are also a number of countries in Latin America and the Caribbean where the GPI is in favour of girls.

4. Survival rate is the percentage of a pupil cohort that enters together in the first grade of primary education and that reaches a given grade (e.g. Grade 5) or the final grade of an education cycle with or without repeating a grade.

5. This survey used annual administrative data collected by the UNESCO Institute for Statistics for the school year starting in 1999 and the data from the EFA 2000 Assessment.

6. The gender parity index (GPI) is the ratio between boys' and girls' enrolment ratios. Parity = 1.

Gender-disaggregated data on secondary education is less readily available. The participation rates for girls are increasing but it remains true that where there are major gender disparities in primary education, this is amplified at the secondary level; hence some of the lowest levels of secondary enrolment for girls are in Central and West Africa.

The goal for 2005 is particularly challenging. However, policies are available that can have significant impact on the enrolment and retention of girls in school over the short term. These are issues that will be a central theme for the 2003 Global Monitoring Report.

Adult literacy

The meaning of literacy has changed radically since the World Conference on Education for All in Jomtien in 1990. Conceived now in the plural as 'literacies', and embedded in a range of life and livelihood situations, literacy differs according to purpose, context, use, script and institutional framework. But its conceptual advancement has not been matched by the priority accorded to it in policy and resource allocation, in part because many governments perceive the expansion of primary education as the main driver for the eradication of illiteracy.

Nevertheless, progress towards higher proportions of literate men and women over the age of 15 is taking place, albeit slowly. From roughly 70% adult literacy in 1980, the figure increased to 80% in 2000. In absolute numbers, the gains are modest, from 870 million people defined as illiterate in 1980, to 862 million in 2000, reflecting high rates of population growth over the last 20 years. The gender gap is wide and narrowing only slowly. Two-thirds of the world's illiterate population are women.

Of the estimated 862 million illiterate people in 2000, over one-third live in India (Figure 3). China, Pakistan and Bangladesh combined, accounted for a further 27%, so that 61% of people who lack literacy live in four of the world's high-population countries. Based on current trends it is estimated that these four countries will have an almost identical share of the projected 800 million illiterate people in the year 2015, assuming that policies and contexts don't change.

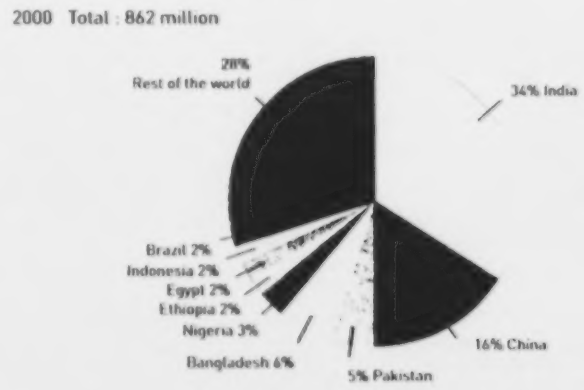
If the analysis is restricted to youth literacy (15–24 years olds) and even assuming expansion in primary education, it is projected that there will be 107 million young people who will be illiterate in 2015 (of which 67 million will be female) compared with 140 million in 2000 (86 million female).

Based on an analysis of 97 countries with adult literacy rates of below 95% in 2000, 18 have a high chance of meeting the Dakar goal based on the rate of progress achieved in the 1990s. Of the remaining 79, 40 have literacy rates below 70% and on recent rates of progress will not achieve the Dakar goal. Twenty-two of these countries are in sub-Saharan Africa, eight in the Arab States and North Africa and four in South and West Asia.

The meaning of literacy has changed radically since the World Conference on Education for All in Jomtien in 1990.

Of the estimated 862 million illiterate people in 2000, over one-third live in India.

Figure 3. Adult illiterate population (2000)



Source: Monitoring Report, Annex, Table 2.

The forthcoming United Nations Literacy Decade (2003–2012) is an important opportunity to focus on literacy and to improve assessment and monitoring.

The forthcoming United Nations Literacy Decade (2003–2012) is an important opportunity to focus on literacy and to improve its assessment and monitoring. Work on a common international approach would represent an important advance in mapping progress against the objective agreed in Dakar.

Early childhood care and education

The learning outcomes of primary education are improved when learning during the early years of life precedes regular schooling.

The extent of early childhood care and education (ECCE) is still relatively uncharted territory. This is a highly diverse area of learning which lacks good comparative data and widely accepted indicators. It includes learning opportunities that range from formal pre-schools in the national education system, via kindergartens and other centres, where care, play and education go hand in hand, to more informal, often home-based activities. Most national ECCE policies focus on expanding and improving access to pre-primary care and education for children aged three and over, based on the knowledge that the learning outcomes of primary education are improved when learning during the early years of life precedes regular schooling. There is also evidence that early learning improves the chances of enjoying good health, of finding work later in life and of social inclusion.

While ECCE continues to be strongly identified with those with full time employment in urban areas, increasingly it is being seen as a process of social inclusion for disadvantaged children and their mothers. Where resources are scarce the more likely it is that provision is home or community based.

From a limited database, which is primarily descriptive of government-administered programmes, it is clear that some countries do accord ECCE high priority in their education strategies. An analysis of enrolment in undifferentiated ECCE programmes in 124 countries in 1999/2000 shows 25 states with GERs of over 50%, 36 countries under 20%, and a further 20 below 5%, three quarters of which were in sub-Saharan Africa.

While there is some evidence to point to an increase in ECCE in both developed and developing countries, a major and worrying trend during the 1990s was the decline in enrolments in Eastern Europe and Central Asia. Kazakhstan had a GER of 72.3% in 1990 but 11.4% in 1999; Bulgaria fell from 91.6% to 67.2% and Georgia from 59% to 37%.

Learning needs of all young people and adults

This Dakar goal covers a kaleidoscopic area of learning, with close links to the goal on literacy and continuing education for adults. A comprehensive picture of what is happening worldwide is not yet possible, in part because there are unresolved conceptual issues. While the nature of lifelong learning has been elucidated for many years, the meaning of life skills remains the subject of much debate. In addition, typologies of programmes, levels of participation and assessments of learning outcomes are limited and, understandably, are usually specific to individual countries.

However, there is a growing body of knowledge on learning for sustainable livelihoods, and on the importance of generic skills including communication and problem-solving. There is also a much clearer recognition that it is essential that adult learning and life-skills programmes draw their *raison d'être* from a well defined demand that reflects people's wishes to lead more fulfilling and productive lives.

Monitoring this area of the Dakar Framework requires work to analyse the results of topic, target group and country-specific studies of the sort to which the EFA Report makes very brief reference.

Education quality

This composite goal is designed to ensure that the quality of education receives the attention that many feel that it failed to receive during the 1990s. Encompassing all of the Dakar goals, it is intended to give new impetus and weight to the promotion of quality in education. However, at present the ability to monitor the quality of education is limited and there is a heavy reliance on proxies as distinct from a true assessment of learning outcomes. In this context, this Report restricts itself to a very preliminary look at the quality of primary schooling.

Levels of investment in primary education give a partial insight into the attention which quality is receiving. A comparison of levels of current expenditure and primary enrolments over the period 1975–1999 suggests that additional investment in sub-Saharan Africa and South and West Asia has been devoted primarily to expanding enrolments whereas in Latin America and the Caribbean, East Asia and the Pacific, and the Arab States and North Africa, additional resources have been spent on higher levels of spending per student. In this second group, pupil teacher ratios have dropped and stabilized at around 25. In South and West Asia there has been a downward trend from approximately 45, while in sub-Saharan Africa a downward trend has been reversed, rising towards 40 students per teacher. These figures hide enormous variations across and within countries.

Well-trained teachers are critical for good quality primary education and more are needed. Estimates of the number of additional teachers that will be needed worldwide to achieve UPE by 2015 range from 15 to 35 million. A minimum of 3 million is needed in sub-Saharan Africa.

But the number of teachers that it is possible to employ depends in part on cost, which is mediated by salary levels. If salaries are too high this may constrain capacity and if they are too low the quality of learning will suffer.

High levels of grade repetition and drop out point to low levels of system efficiency and quality of learning. In more than 50% of countries in sub-Saharan Africa, more than one student in ten repeats at least one grade in primary school. And many studies show that repeaters do not learn from duplication and either keep on repeating or drop out.

These and other input and process indicators are important, but of growing significance is comparative evidence of learning outcomes, expressed in terms of standards, attainment and what students really learn. It is surveys[7] of learning outcomes that offer the most promising source of policy-relevant information, particularly when they are fine-tuned to the particular policy challenges of the countries involved. This type of evidence will be critical to the future monitoring of quality, not only in formal systems but also across the full spectrum of EFA.

At present the ability to monitor the quality of education is limited and there is a heavy reliance on proxies as distinct from a true assessment of learning outcomes.

7. For example, TIMSS: Third International Mathematics and Science Study; PIRLS: Progress in Reading Literacy Study; SACMEQ: Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality; PASEC: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs des pays de la CONFEMEN; MLA: Monitoring Learning Achievement; PISA: Programme for International Student Achievement.

BEST COPY AVAILABLE

Chapter 3.
Planning for EFA

Separate EFA planning that draws its legitimacy from the World Education Forum appears to run the risk of duplicating or running parallel with existing education planning processes.

EFA national action plans

If the expectation from the World Education Forum was that there would be a set of finely honed, comprehensive national EFA action plans by the end of 2002, that would provide the basis for an early dialogue with international agencies for enhanced levels of funding, then that target has not been met. Based on evidence that should be treated with the utmost caution, 22 countries, 50% in sub-Saharan Africa, are reported to be completing national EFA action plans by the end of this year, although these are not necessarily plans that have been adopted by governments as the basis for budgetary allocations to the education sector, nor are they necessarily comprehensive in nature.

If a broader interpretation of planning for EFA is used, whereby countries are revisiting their goals and targets for EFA, building on existing plans and strategies, and promoting EFA in other planning processes, including Poverty Reduction Strategy Papers (PRSPs), then there is a stronger story to be told in a much larger group of countries.

In some instances, separate EFA planning that draws its legitimacy from the World Education Forum appears to run the risk of duplicating or running parallel with existing education planning processes. Conversely, in some cases, Dakar has given impetus to EFA being given greater priority in national development debate and policy development.

An analysis of sixteen full PRSPs indicates that UPE is clearly delineated in all but one case but that only seven countries retained the EFA/MDG goal for eliminating gender disparities in primary and secondary education. Learning opportunities for youth and adults was ranked second in importance. A separate analysis of recent education EFA and sector plans for thirty-one countries comes to a similar pattern of conclusions.

Whether in EFA plans, sector plans or PRSPs, there is often a weak link between the diagnosis of education and poverty on the one hand and the education outcomes and actions that are proposed on the other. This is particularly noticeable in relation to gender. It is also true that detailed costing for education is relatively rare in PRSPs and in EFA and/or sector plans.

The World Education Forum was clear that governments should engage with a much wider constellation of people in shaping policy and planning for EFA. Work is under way by international NGOs to assess whether this is happening. It is certainly not easy to make judgements from government documentation alone. While there is some evidence to suggest that there has been an increase in formal set-piece consultation, including through the establishment of EFA Forums, it is much less clear whether this technical engagement with civil society is extending to a much more open and ongoing political process. Where this occurs there are valuable lessons to be learned.

Planning for HIV/AIDS

There is increasing evidence that planning to achieve the EFA goals must take account of HIV/AIDS and that the spread and intensification of the pandemic will not be prevented in the absence of progress towards EFA. This is an extremely important message in a world where 40 million adults and children live with AIDS, and where the number of orphans will continue to grow from the estimated level of 14 million children in 2001.

There is an important and expanding international resource to facilitate new ways of planning including the work of the UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education, new planning tools and resource units in sub-Saharan Africa and innovative non-governmental alliances.

Planning to combat conflict, disaster and instability

At least 73 countries are undergoing an internal crisis or are engaged in post-crisis reconstruction. Planning workable strategies for EFA in these circumstances is demanding and highly context-specific. It includes not merely the sustenance of damaged school systems, but also the development of skills for conflict resolution and peace, and preparing for reconstruction and social and economic development.

The experiences of Afghanistan, Argentina, Kosovo, the Palestinian Autonomous Territories and East Timor indicate the need for well-designed emergency planning and programming to meet immediate and short-term needs, as well as strategies to prepare the ground for longer-term reconstruction and development. As yet, international agencies have not found it easy to bring together these two interrelated strands of education planning and practice, or to embed this work in the wider processes of conflict resolution.

Nevertheless, there is an important and growing body of work designed to support planning for education in crisis situations. The Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the work of UNICEF and UNHCR on the ground are important in this regard.

Credible planning, credible plans

At the World Education Forum it was agreed that no country seriously committed to education for all will be thwarted by a lack of resources. The existence of a credible plan was posited as one indicator of commitment, and a prerequisite for external funding.

Six significant aspects of credibility are gaining ground, partly as a result of the World Education Forum. The first is that if planning is conceived as a purely technical and apolitical process it is unlikely to serve poor and disadvantaged people well. Second, planning should not be circumscribed by age, the differential income of learners or by a particular cycle of education. Third, gender responsive planning is essential. Fourth, planning must be inclusive and responsive to demand and to diversity. Fifth, priorities should be set and strategies fully-costed. Finally, dialogue with funding agencies increasingly focuses upon outcomes (rather than activities), requiring well-defined indicators that can be monitored and evaluated jointly.

Different agencies have different priorities and approaches to planning. UNESCO promotes the EFA national action plan. The World Bank prioritizes UPE and is focusing on strategies for its attainment. Some bilateral agencies prioritize the MDGs, using projects or budget support. This lack of international consensus is a handicap for the effective dialogue needed at country level.

At least 73 countries are undergoing an internal crisis or are engaged in post-crisis reconstruction.

Lack of international consensus is a handicap for the effective dialogue needed at country level.

BEST COPY AVAILABLE

Chapter 4.
Resource requirements for reaching EFA

©UNESCO/V.Tiberi

Effective incentive programmes for girls would add US$ 0.4 - 0.6 billion to average annual expenditures on schooling.

The costs of achieving the EFA goals and the availability of resources to secure them are likely to have a decisive influence upon whether the goals are reached. To understand the level and the nature of these costs requires careful country-by-country analysis, but the available resource requirement projections are inadequate as even a rough guide to assess overall public expenditure needs and the levels of external aid that will be required. For some of the EFA goals the data are very weak or simply not available.

For UPE and the elimination of gender disparities

However, studies to estimate the resource requirements of achieving the UPE goal in developing countries have been completed in the last two or three years by UNESCO, UNICEF and the World Bank. Each of them utilized country-level data but their assumptions and approaches to estimating required public expenditures on primary schooling differed. For 46 developing countries included in each study, the World Bank's projected additional required expenditures are some 70%–95% higher than the other two studies and amount to some US$8.4 billion.

The Bank study is the only one of the three to provide estimates of levels of external funding required to achieve UPE by 2015. It projects that the requirement will run at an average level of US$2.5 billion over the fifteen-year period (although it will peak at US$4.5 billion in 2015). Sub-Saharan Africa will require 85% of this assistance. Five countries[8] are estimated to have financing gaps of more than US$100 million per annum which represents 42% of the external funding requirement. Another seven[9] are projected to require, on average, US$50–$100 million per annum. These calculations are based in large measure on the ability of developing countries to generate resources through economic growth and fiscal reform. Some of these assumptions appear to be optimistic. If this proves to be the case the resource gap in 2015 could be considerably higher than the Bank's estimate.

Each of the studies focuses upon the supply side. However, the removal of gender inequalities requires a strong demand-side response, especially for the poorest households in low-income countries. Effective incentive programmes for girls - or more generally, children from poorer households – might add at least 5% to the average unit costs of primary schooling which, if applied to the World Bank's analysis, would translate into US$1.3 billion extra public spending by 2015, adding about US$0.4–$0.6 billion to the average annual expenditures required.

8. Democratic Republic of the Congo, Ethiopia, Nigeria, Pakistan and Sudan.

9. Cameroon, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Senegal, Uganda, United Republic of Tanzania.

For HIV/AIDS

The HIV/AIDS pandemic also has implications for the level of resources needed for education and for household costs. HIV/AIDS is likely to reduce the overall resource envelope for education and affect the allocation of available resources within the sector. It has cost implications for learners, for educators and for the development of new education programmes responsive to HIV/AIDS. Additional costs are likely to be incurred from the training and the salaries of additional teachers, the provision of death benefits, introducing HIV/AIDS throughout the school curriculum, managing systemic change, increasing counselling services and providing incentives to attend school.

The World Bank's UPE analysis does demonstrate that HIV/AIDS adds substantially to overall education costs. It suggests that in countries such as Rwanda, Malawi and Zambia the incremental costs due to HIV/AIDS will increase recurrent budgets by more than 45%. However, it is probable that the budgetary impact of AIDS is even more dramatic. The EFA Report estimates the total additional annual costs of the epidemic for the achievement of universal primary education as US$975 million per year, compared to US$560 million estimated in the Bank's simulations (Box 3). The cost implications of HIV/AIDS are so extensive and so pervasive that they may serve better than anything else to demonstrate the urgency of protecting the education sector against the ravages of the epidemic and of using the potential of education to extend greater protection to society.

The cost implications of HIV/AIDS are so extensive and so pervasive that they may serve better than anything else to demonstrate the urgency of using the potential of education to extend greater protection to society.

Major elements of AIDS-related incremental costs for the achievement of universal primary education

Areas for inclusion

Teacher-related: Training of replacement teachers; death benefits for deceased teachers; temporary teacher appointments to cover for extended absenteeism of teachers on sick leave.

School programmes: (1) Full curriculum implementation of HIV preventive education, including the production of learning materials and the establishment of this area as a professional subject for teacher preparation programmes in colleges and universities; (2) The provision of a cadre of qualified counsellors and the development of a counselling module for inclusion in teacher preparation programmes; (3) introducing further primary curriculum reform.

Support to orphans and vulnerable children: Providing incentives for orphans and for children from poor families with an AIDS sickness or death.

Estimates

Teachers. Death benefit payments and costs of training replacements for deceased teachers: $150 million annually.

Costs of system for the training and hire of temporary teachers to cover for those who are terminally ill (estimated at half the costs of the absent teachers): $150 million annually.

School programmes. Costs estimated as the mean of the low and high projected costs for the ACTafrica youth intervention programme. Programmes for secondary teachers and out-of-school youth replaced by provision of educational materials, the extension of counselling, and curriculum adjustments in primary schools: $250 million annually.

Orphans and vulnerable children

- Based on World Bank estimated subsidy level of $50 for each child each year
- Maternal and double orphans (2.5 million children): $125 million
- Paternal orphans (2 million paternal orphans): $100 million
- Children from families with AIDS (4 million children: assumptions in text): $200 million

Summary: Total annual costs

Replace teachers	$150 million
Temporary teachers	$150 million
School programmes	$250 million
Maternal and double orphans	$125 million
Paternal orphans	$100 million
Children from AIDS families	$200 million
Grand Total	**$975 million**

BEST COPY AVAILABLE

The resource gap in 2015 could be at least double the World Bank's estimate.

For conflict, disaster and instability

Recent history would suggest that at least four or five countries are likely to face major complex humanitarian emergencies during the course of the next decade, with many more experiencing disaster, conflict and other types of instability. In all of these countries the costs of achieving the EFA goals will be greater than what is currently predicted, as infrastructure, supplies and human resources would be diminished. Moreover, the means of meeting these costs will be reduced by declining income flows, by human death and displacement, and by the reallocation of potentially available resources from education to other, equally pressing, demands.

If the impact of such events were to increase the additional annual costs of reaching UPE by 25% in four or five countries, between US$0.4–US$0.5 billion would be added to the average annual costs of UPE across all countries. This would increase the projected total costs by 2% to 3%, but if the affected countries were among those that are expected to face financing gaps, it would represent an increase in the Bank's projected funding requirement by around one-fifth.

External resources required

The impact of introducing a less demanding agenda for domestic revenue growth and fiscal reform in recipient countries increases the annual average external financing gap projected by the World Bank study from US$2.5 billion to US$4.2 billion. The inclusion of the further resource requirements for enhancing girls' enrolments, and the costs of HIV/AIDS and of support to education in countries experiencing conflict and emergency increase the magnitude of the external resources required by an additional US$1.4 billion, to a total of US$5.6 billion per year. This estimate is for only one – albeit the most costly – part of the EFA agenda and is based on an analysis of 47 countries. Although these included almost all of the most educationally disadvantaged states, some others are likely to require assistance in order to achieve the EFA goals.

Chapter 5.
Meeting international commitments: the response to Dakar

The Dakar Framework for Action is a collective commitment. Partners to this commitment comprise governments and civil society institutions, working with regional and international agencies. The latter are expected to mobilize additional resources underpinned by a new global initiative and to work in a coordinated way with other partners in support of EFA plans. The challenge is judged to be greatest in sub-Saharan Africa, in South Asia and in the least developed countries. Countries in transition and those affected by conflict and crisis are deserving of strong support.

UNESCO has a strong mandate to continue to coordinate EFA partners and maintain their collective momentum, including through the work of an annual, small and flexible High-Level Group, and to facilitate the preparation of an annual report to monitor progress on the EFA goals.

Aid flows for EFA

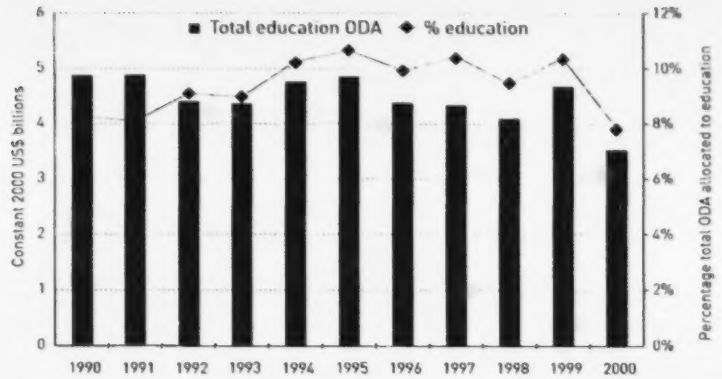
The mobilization of aid flows to basic education should be set within the wider context of aid to developing countries. Between 1991 and 2000, the real value of all grants and concessional loans to developing countries had fallen by one-sixth, from US$60 billion per annum to US$50 billion per year. In 2000, 70% of total aid was from bilateral agencies, while the World Bank and the European Community provided 64% of all multilateral assistance. Over the whole decade, approximately two-thirds of total development assistance went to sub-Saharan Africa, South and Central Asia and the Far East.

The trend of bilateral flows to education was also downwards, from around US$5 billion at the start of the decade to US$4 billion at its end (Figure 4). The most dramatic decline occurred in 2000, when commitments fell to US$3.5 billion, representing a 30% decline in real terms from 1990 and accounting for 7% of total bilateral aid.

Reliable information on the composition of aid to education is difficult to obtain because of under-reporting and because a significant proportion of education aid straddles each of the subsectors and therefore cannot be allocated to just one of them. However, estimates based upon direct surveys of funding and technical assistance agencies suggest that by the mid-1990s only, 20% of bilateral aid to education was committed for basic education, which is consistent with OECD DAC data.

Africa received 47% of all education aid commitments in 2000 compared with 37% of its share of total development assistance. In South and Far East Asia the figures were 23% and 34% (Figure 5). Some 50% of all new bilateral aid

Figure 4. Bilateral ODA to education (1990–2000)

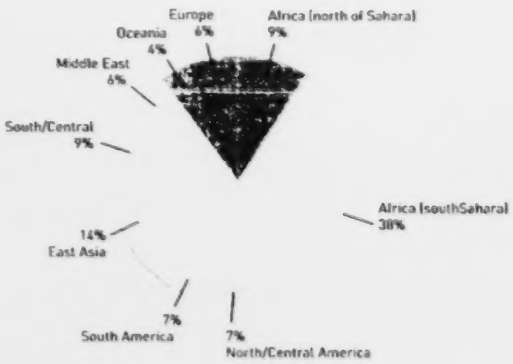


Source: Monitoring Report, DAC online database.

commitments to sub-Saharan Africa in 2000 were to basic education.

Multilateral aid to education also declined sharply over the period 1991 to 2001. World Bank IDA loans appear to have been roughly halved since the mid-1990s, falling to US$0.4 billion in 2001. However, the proportion allocated to basic education was higher than bilateral commitments and was maintained over the decade at about 40%. The European Union allocated some two-thirds of its education assistance to basic education.

Figure 5. Regional distribution of bilateral education commitments (2000)



Note: In each region, a small percentage of commitments is not allocated to the sub-regions included in the graph; they have been allocated evenly over each sub-region.

Source: Monitoring Report, CRS Database, ODA/OA Commitments, Form 1, aggregated by DACS sectors, 1990-2001.

BEST COPY AVAILABLE

Aid to primary schooling needs to be quintupled, with much of it concentrated in sub-Saharan Africa.

The external funding to basic education of US$1.45 billion in 2000 is approximately equivalent to one quarter of the additional external assistance that is likely to be needed each year to 2015, to achieve the two Millennium Development/EFA goals. Aid to primary schooling would need to be quintupled, with much of it concentrated in sub-Saharan Africa.

New levels of support for EFA?

A number of new international commitments and initiatives have been announced in support of education since the World Education Forum. Education was an important part of the debate at the World Summit on Children and at the World Summit on Sustainable Development. It has been a significant item on the agenda of G8 countries, most recently at Kananaskis (Canada) where a series of recommendations were adopted to assist developing countries to achieve UPE and equal access to education for girls, with a special emphasis on sub-Saharan Africa.

The Fast-Track Initiative (FTI) was launched at the meeting of the Development Committee of the World Bank in April 2002.

Education also received attention in the new global approach to financing development put together at the United Nations International Conference on Financing for Development at Monterrey, 2002, within the New Partnership for Africa's Development (NEPAD), and in the redesign of the European Union's strategies for education for all.

However, it is not easy to assess the extent to which the commitments that have been set out at recent international conferences and in individual and bilateral agency statements measure up to the financial challenge facing developing countries. If the Monterrey commitment of US$12 billion by 2006 were to be spent in the same pattern as the current average across all sectors, US$1 billion would be made available to the education sector, of which US$0.3 billion would be allocated to basic education. A further US$1.2 billion additional annual assistance was pledged during 2002 by the World Bank, Japan and non-EU bilaterals.

Thus the G8 pledges would need to meet around US$4.4 billion of the US$5.6 billion anticipated in this Report as the external aid requirement to achieve the UPE and gender goals by 2015. This provides an indication of the extent to which the US$0.3 billion sum mentioned above would need to increase.

Debt relief for Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) was an important source of additional finance for education in 26 countries in 2002. It seems that around US$400 million should be available for education over the period 2001–2005. But it is not clear what proportion of these funds represent genuine new resources to the nations concerned, if not to their education sectors.

Thus, very considerable increases in aid finance to basic education will be needed for the achievement of EFA. G8 pledges are currently insufficient to meet the likely shortfalls. Some redirection of aid from other education sectors will be needed (since basic education currently receives only 30% of the support to the sector as a whole from both bilateral and multilateral sources). Nevertheless, overall, additional aid will be required.

The Fast-Track Initiative

The Fast-Track Initiative (FTI) was launched at the meeting of the Development Committee of the World Bank in April 2002. A first group of 18 low-income and low-enrolment countries, each having a Poverty Reduction Strategy Paper, were selected as recipients for early external assistance in achieving the education MDGs. This initiative is reflected in the recommendations of the G8 education task force and the new European Union draft policy statement on education. It has three main goals: deeper commitment to education policy reform and the efficient use of resources in developing countries; increased and better coordinated aid from industrialized countries, to be provided within the framework of PRSPs; and improved assessment based on better data.

FTI has been welcomed and supported by UNESCO and UNICEF, by bilateral agencies, by regional organizations such as the European Union and by the Global Campaign for Education. It has injected some necessary urgency into international dialogue and action. Nevertheless concern has been expressed at the speed and the extent of domestic policy reform required to improve efficiency and raise revenues; the danger of ignoring countries that do not fulfil the criteria; and its exclusive focus on the MDGs. Of the 28 countries identified in this Report as being at greatest risk of not achieving any of the three quantifiable EFA goals, only six are on the Fast-Track list. It has also been questioned as to whether the FTI lives up to the Dakar commitment to a Global Initiative. Without a medium- to longer-term perspective the Initiative may limit governments in their ability to plan with flexibility. It also runs the risk of being dominated by the concerns of a minority of core partners rather than necessarily reflecting the broader consistency, coordination and coherence sought by Dakar.

International coordination

The World Education Forum gave UNESCO a major technical and political challenge in sustaining international commitment and support for EFA. It provided the organization with an opportunity to demonstrate international leadership at a critical point in the global effort to realize the right to education and eliminate poverty.

UNESCO is pro-active in promoting the importance of good data for effective policy through the UNESCO Institute for Statistics, in arguing for EFA plans and in establishing and contributing to thematic Flagship programmes. The implications of EFA are being integrated throughout its regular programmes and in UNESCO's specialized institutes. Some 41% of UNESCO's regular programme budget for education is now assigned for basic education.

However, it is finding other aspects of its international role more challenging. This is partly because the objectives of exercising major influence on the world's political leaders and of mobilizing significant international resources are intrinsically difficult to achieve. Nevertheless, over the period 2000–2002, UNESCO's interpretation of its mandate has been conservative with an emphasis on facilitating dialogue and promoting partnerships rather than attempting to provide strong international leadership. Partnerships and alliances are important, but in the context of recent international events, UNESCO has had the opportunity to be more openly proactive in analysing and arguing the case for global action in support of EFA.

UNESCO's interpretation of its mandate has been conservative with an emphasis on facilitating dialogue and promoting partnerships rather than attempting to provide strong international leadership.

It is doubtful whether UNESCO can play this type of international role unless it is better resourced, in ways that harness strong technical capability and authoritative policy analysis as the basis for exerting influence. Well-coordinated, in-house capacity is needed to analyse international developments, changing aid modalities and requirements, and comparative experience of education reforms. Their implications need debate in forums having a real opportunity to make things change. The High-Level Group is potentially important in this respect.

Overall, while recent international commitments, initiatives and programmes demonstrate that a cooperative spirit exists across the international community, translating these into real resources directed towards priority ends, and turning the language of coordination into practice remains some distance away. It is doubtful whether international partners are yet working according to a commonly interpreted agenda as opposed to the separate mandates and strengths of their individual organizations.

Chapter 6.
Prospects and opportunities

Progress towards the goals is insufficient: the world is not on track to achieve EFA by 2015.

Progress, planning, costs and resources

Progress towards the goals is insufficient: the world is not on track to achieve EFA by 2015. Twenty-eight countries are at serious risk of not achieving any of the three quantifiable goals by 2015. The absence of Education for All both infringes the human rights of the excluded and prevents their capabilities being enhanced in ways they value. In cases where the absolute number of people excluded is rising, it is difficult to judge that development is occurring.

Planning for EFA takes diverse forms and not necessarily in ways that respond directly to the call for national EFA plans made in Dakar. It is constrained by the lack of good data, particularly financial and demand-side information. Alternative reform strategies need exploration. The engagement of civil society remains characterized by token consultation in too many countries. The demands placed on governments by international agencies to prepare plans for different purposes can be dysfunctional. Potential overlaps and conflicts need to be resolved both generically and in national dialogue.

The *costs* of achieving EFA are large, but not beyond the means of most states, but the level of aid *resources* has been underestimated, partly because the costs associated with addressing demand-side issues – especially gender – and those of HIV/AIDS and of supporting education in circumstances of conflict and emergency have been omitted or underplayed. Country-level financial analysis using nationally verified data is essential for a sound assessment of funding requirements.

International cooperation

There was a startling decline in the real values of both total and education aid in the years 1991–2000, which was particularly heavily felt in sub-Saharan Africa. However, in the new millennium there are indications that the climate for policy reform is better than during the 1990s, with governments being more willing to initiate policy dialogue. New aid instruments, especially where these are designed to support long-term education sector development, have the potential to have real impact on the achievement of the EFA goals. The most critical ingredient in national plans for EFA, whether in the Fast-Track Initiative, or in the context of broader agency support, is the extent to which governments genuinely embrace a process of national reform. There remains a concern that national governments may agree to reform proposals based on financial appraisals with neither the political nor the technical capacity to implement them. It will be critically important to take planning processes well beyond the level of a costing exercise, if the past gaps between plans and implementation are not to recur.

Improving the availability and quality of data

The limitation of the coverage and reliability of data is a significant problem. Major efforts are needed to improve the coverage of internationally gathered information on public spending on education. There is also an acute need to improve the availability and quality of much national data, and their comparability with the pre-1997 UNESCO database needs to be secured. In addition, the information available to monitor aid flows to education remains open to considerable improvements in quality and coverage. If donor commitments and disbursements in support of EFA goals are to be monitored effectively, more efforts in reporting complete and consistent information are urgently required.

EFA and the Millennium Development Goals

It would be entirely counterproductive if the EFA goals and the MDGs were perceived to be in any way in conflict with one an other. The overall MDG framework provides an opportunity to argue the case for EFA in the collective endeavour to eliminate poverty. UPE and the elimination of gender disparities are major priorities, but a broader EFA case can be made for the contribution of basic education to sustainable livelihoods, the reduction of child mortality, improvements in maternal health, the fight against HIV/AIDS, the prevention of conflict, and a sustainable environment. In this context the development of the Fast-Track Initiative affords a chance to promote the broader objectives of EFA rather than interpreting the specificity of the MDG targets as a constraint.

Future monitoring challenges

The EFA Report is designed to initiate a sense of accountability towards commitments made at the World Education Forum. It will be important in future years to map – much more clearly than has been possible here – the extent to which a significant shift in policy and practice in support of EFA is taking place. In particular, more weight will need to be given to the achievements and the progress of individual countries, policies and strategies that are making a difference, and the evidence of national monitoring processes as well international analyses. Shifts in the policy and practice of development agencies will also deserve attention.

Since the World Education Forum, there has been some ambiguity as to whether EFA underpins a global movement or whether it is primarily a vehicle for focusing on developing countries, to help the excluded and most disadvantaged to benefit from a basic education. The balance has been more towards the latter than the former, and this emphasis is reflected in this Report. However, many of the challenges of EFA extend well beyond developing countries. The needs of those living in poverty in industrialized societies, issues of quality and relevance, of gender equality, of literacies responsive to the revolution in communications technology, and the challenge for education posed by drug dependency, are all issues deserving of international attention. If EFA is treated as an issue specific to a particular group of countries, it runs the risk of being separate or partial. Future Global Reports will begin to redress this imbalance.

It would be entirely counterproductive if the EFA goals and the MDGs were perceived to be in any way in conflict with one another.

To order the EFA Global Monitoring Report 2002
The Report is for sale online at: http://unesco.org/publishing

Yes I wish to order copies of the **Education for All – Is the World on Track?**
EFA Global Monitoring Report 2002 (ISBN: 92-3-103880-X)
Price: €24 / $US 24 x =
Plus flat postage rate for any order: €4.57 / 4.57$US
Total

Delivery address:
Last Name: First Name:
Address:
City: Postcode: Country:

Payment enclosed
O Cheque* O Visa O Eurocard O Mastercard
Card number: Expiry date:

* Cheques to the order of UNESCO Publishing in Euros or US Dollars drawn on a bank established in France or in the United States respectively.

Please send this order form to:
UNESCO Publishing, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
http://www.unesco.org/publishing e-mail: publishing.promotion@unesco.org fax: +33 1 45 68 57 37

Summary Report

Education for All

IS THE WORLD ON TRACK?

This is a Summary of the 2002 EFA Global Monitoring Report.

Its primary purpose is to assess the extent to which the benefits associated with education are being extended to all children, youth and adults around the world and whether the commitments made two years ago in April 2000 at the World Education Forum in Dakar are being met. The Forum agreed on six education for all (EFA) goals, which were considered to be essential, attainable and affordable given strong international commitment and resolve.

The full report can be obtained through UNESCO or accessed on www.unesco.org/education/efa.

Cover photo
Back to school for girls
in Afghanistan, Herat, March 2002
©VU/Isabelle Eshragi

BEST COPY AVAILABLE

Rapport mondial de suivi sur l'EPT

2000

Éducation pour tous

Résumé du Rapport

Éducation pour tous

LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

BEST COPY AVAILABLE

Éducation pour tous
LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Résumé du Rapport

29

Éditions UNESCO

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les analyses et les recommandations concernant les politiques présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO. Le présent rapport est une publication indépendante que l'UNESCO a fait exécuter au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'Équipe du rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. Les vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son Directeur.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur
Christopher Colclough

Steve Packer (Directeur adjoint),
Simon Ellis (Chef de l'Observatoire de l'EPT, ISU),
Jan Van Ravens, Ulrika Peppler Barry, Nicole Bella, Valérie Djioze,
Hilaire Mputu, Carlos Aggio, Mariana Cifuentes-Montoya,
Pascale Pinceau, Delphine Nsengimana.

Pour contacter l'équipe du Rapport

Le Directeur, Rapport mondial de suivi sur l'EPT
l'UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07
Site Web : www.unesco.org/education/efa
Adresse électronique : c.guttman@unesco.org
Téléphone : +33 1 45 68 21 28
Télécopie : +33 1 45 68 56 27

Publié en 2002 par L'Organisation des Nations Unies,
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique : Sylvaine Baeyens
Figures : Visit-Graph
Imprimé par Graphoprint, Paris

©UNESCO 2002
Imprimé en France

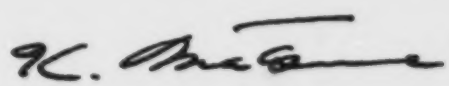
Avant-propos

L'objectif d'offrir une éducation de base à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde a capté l'imagination de toutes les nations. C'était l'un des principaux aboutissements de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Jomtien en 1990, et une série de sommets l'ont confirmé tout au long de la décennie. Il a été réexprimé sous la forme de six grands objectifs au Forum mondial sur l'éducation qui a eu lieu à Dakar en avril 2000, dont deux ont été adoptés comme Objectifs de développement du millénaire la même année. L'éducation de base était ainsi formellement reconnue comme un élément central de la stratégie mondiale pour réduire de moitié la pauvreté dans le monde en moins d'une génération.

Au Forum de Dakar, une nouvelle résolution a clairement spécifié que toutes les parties prenantes devraient rendre compte de ce qu'elles font pour tenir leurs engagements. Les gouvernements sont convenus de s'employer à atteindre les objectifs tandis que les organismes internationaux ont assuré qu'aucun pays ainsi engagé ne verrait ses efforts contrariés par manque de ressources. Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT est l'un des instruments établis pour assurer une plus grande responsabilisation à l'égard de la mise en œuvre de ces engagements.

Le présent rapport a été élaboré par une équipe internationale indépendante basée à l'UNESCO. Le travail a commencé en juillet 2002, mais la mise en place complète de l'équipe ne s'est faite que début septembre. La préparation du rapport s'est donc effectuée dans des délais extrêmement serrés. Dans les années à venir, une plus longue période de 12 à 18 mois sera consacrée à l'élaboration des prochaines éditions annuelles. Le présent rapport expose les progrès accomplis au regard des six buts et objectifs de Dakar, met en lumière les politiques et stratégies efficaces, et attire l'attention de la communauté internationale sur les nouvelles difficultés qui se font jour en matière d'action et de coopération. S'appuyant sur les données les plus récentes dont on dispose, il définit un cadre de réforme ambitieux.

Les objectifs de l'EPT sont d'une importance considérable. Sans un progrès constant et soutenu vers leur réalisation, on ne peut considérer que le développement s'effectue. Le Rapport montre que le défi que les nations du monde entier ont à relever reste substantiel. Bien que la planification soit engagée, elle doit encore être renforcée. L'engagement national des gouvernements et de la société civile est la clef garantissant la réalisation des objectifs, mais les coûts et les ressources n'en demeurent pas moins des considérations également essentielles. Si la plupart des pays seront en mesure de surmonter ces coûts et de trouver les ressources nécessaires, le Rapport montre qu'une minorité non négligeable n'y parviendra pas si les tendances actuelles se poursuivent. À ce jour, la communauté internationale n'a cependant pas encore fait la preuve de manière adéquate de son engagement. En dépit des grandes promesses, les volumes d'aide (aussi bien globale que pour l'éducation) qui ont été accordés dans les années 1990 ont été à la fois décevants et inquiétants. Depuis Dakar, la question de l'éducation, et en particulier de l'éducation de base, s'est plus clairement inscrite dans les préoccupations internationales, mais il reste encore beaucoup à faire pour garantir des apports d'aide appropriés qui arrivent en temps utile et soient bien ciblés. Les pratiques à l'avenir doivent changer si nous voulons tenir nos engagements et atteindre les objectifs de l'EPT. Ce Rapport est le premier d'un nouveau genre qui, j'en suis persuadé, nous aidera à atteindre ces buts.



Koichiro Matsuura
Directeur général de l'UNESCO

BEST COPY AVAILABLE

Résumé du Rapport

Le présent rapport traite des possibilités d'apprendre. Son but premier est d'évaluer dans quelle mesure les bienfaits associés à l'éducation sont accordés à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde, et si les engagements pris il y a deux ans, en avril 2000, au Forum mondial sur l'éducation à Dakar sont tenus. Il offre une réponse provisoire à la question de savoir si le monde est sur la bonne voie pour réaliser l'Éducation pour tous (EPT) en 2015.

Le Forum mondial sur l'éducation (2000) a approuvé six objectifs pour l'EPT, considérés comme essentiels et réalisables à un coût raisonnable étant donné la forte volonté internationale de les atteindre. Le Cadre d'action de Dakar déclare que, d'ici à 2015, *tous* les enfants en âge d'aller à l'école primaire devront avoir accès à une scolarité gratuite de qualité acceptable et que les disparités entre les sexes touchant cette scolarité devront être éliminées. Les niveaux d'analphabétisme des adultes seraient réduits de moitié, la protection et l'éducation de la petite enfance et les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes seraient considérablement accrues, et la qualité de l'éducation serait améliorée sous tous ses aspects. La même année ont été adoptés les Objectifs de développement du millénaire, dont deux – l'enseignement primaire universel (EPU) et l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire – ont été définis comme cruciaux pour l'élimination de l'extrême pauvreté.

Ce résumé du Rapport présente les principaux résultats du Rapport de 2002. Le rapport complet peut être obtenu à l'UNESCO ou à partir du site : www.unesco.org/education/efa

Le rapport comprend six parties. Le chapitre 1 réaffirme pourquoi l'Éducation pour tous revêt une importance aussi décisive. Le chapitre 2 fait le point des progrès accomplis vers la réalisation des six objectifs de l'EPT et des objectifs du millénaire liés à l'éducation ainsi que des chances de les réaliser (encadrés 1 et 2). Le chapitre 3 examine la réponse internationale à l'appel à définir des plans d'action nationaux pour l'EPT, l'engagement de la société civile dans la planification, il examine également la place faite aux défis particuliers que sont le VIH/sida, les conflits et les situations d'urgence. Le chapitre 4 évalue les coûts de la réalisation des objectifs de l'EPT et la disponibilité des ressources nécessaires. Le chapitre 5 examine si les engagements internationaux pris à Dakar et ultérieurement sont tenus et, dans l'affirmative, par quels moyens. Enfin, le chapitre 6 rassemble quelques-unes de ces lignes directives de façon à porter le regard vers l'avenir et à identifier ce qu'il est possible de faire pour maintenir l'impulsion donnée par le Forum mondial sur l'éducation.

Le rapport s'appuie sur les dernières données administratives collectées par l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU) pour l'année scolaire débutant en 1999 et sur un large éventail d'autres sources. Ces données sont indispensables pour évaluer si des progrès sont accomplis, en identifiant les lacunes graves dans nos connaissances et déterminer les tendances passées et les perspectives futures. L'élaboration de ce rapport a mis en effet en lumière de telles lacunes. Par exemple, les données sur les taux nets de scolarisation primaire pour 1999 ne sont pas disponibles dans plus de 70 pays. Il y a peu d'analyses comparatives des politiques et des plans en matière d'éducation. Les informations disponibles au niveau des pays sur le financement de l'éducation sont insuffisantes. Enfin, la base de données sur l'aide à l'éducation souffre toujours de problèmes conceptuels et des déficiences dans la communication des informations. Il reste possible de formuler des opinions avisées, mais pour améliorer le suivi il faudra investir davantage dans la collecte et l'analyse des données, ainsi que dans la recherche et l'évaluation concernant les politiques.

Encadré 1. Objectifs de développement du millénaire liés à l'éducation

Objectif 2. Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3. D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3. Promouvoir l'égalité des sexes et donner aux femmes les moyens de s'émanciper

Cible 4. Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible, et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard.

Source: Assemblée générale des Nations Unies, résolution A/56/326, 6 septembre 2001.

Encadré 2. Les six objectifs de Dakar

7. En conséquence, nous nous engageons collectivement à assurer la réalisation des objectifs suivants :

- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- faire en sorte que d'ici à 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Source : Cadre d'action de Dakar, L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs, adopté par le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000). Paris, UNESCO, 2000, par. 7.

BEST COPY AVAILABLE

Chapitre 1.
«L'Éducation pour tous» c'est le développement

©UNESCO/Jean Mohr

Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits – et à leur jouissance – est favorisé.

Pour ceux qui travaillent au service de l'éducation, et en bénéficient, sa valeur intrinsèque est évidente. Pour ceux qui sont confrontés à des choix difficiles concernant les priorités, les réformes et l'allocation des ressources, au sein des gouvernements des pays et des États comme au sein des institutions internationales de financement, il reste important de bien expliciter les arguments en faveur de l'éducation. Les six objectifs de l'EPT sont-ils vraiment, individuellement et collectivement, d'une importance primordiale ? Il y a trois réponses majeures à cette question.

L'éducation en tant que droit de l'être humain

Le droit à l'éducation est clairement énoncé dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948). Celle-ci reconnaît la valeur humaine intrinsèque de l'éducation, reposant sur de solides fondements moraux et juridiques. Considérée ainsi, l'éducation est aussi un moyen indispensable de «déverrouiller» et de protéger d'autres droits humains en fournissant l'échafaudage requis pour garantir la santé, la liberté, la sécurité, le bien-être économique et la participation à la vie sociale et politique. Là où le droit à l'éducation est garanti, l'accès des individus aux autres droits – et à leur jouissance – est favorisé.

L'approche de l'éducation fondée sur les droits a récemment gagné du terrain, servant de base à des évaluations comparatives des progrès nationaux par rapport aux engagements internationaux, y compris ceux pris à Dakar. Permettre d'exercer le droit à l'éducation est une obligation des gouvernements et requiert qu'ils traduisent leurs engagements internationaux en lois offrant à leurs citoyens des recours juridiques. Sans législation, il est difficile de suivre et de faire respecter les obligations, et c'est pourquoi inciter les gouvernements à élaborer et moderniser la législation nationale est un élément crucial de la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar.

Éducation et capabilités humaines

La réflexion sur le développement humain a connu ces 20 dernières années une notable évolution, dont Amartya Sen a été un des principaux promoteurs. Afin de corriger l'accent mis trop exclusivement sur la croissance des revenus par habitant comme indicateur central du succès des politiques de développement, est apparu un nouveau cadre qui privilégie la manière dont les capabilités des individus ont été accrues et leurs choix élargis afin qu'ils puissent jouir des libertés qui donnent un sens à la vie et la rendent digne d'être vécue. Ces libertés comprennent les droits d'accéder aux ressources permettant aux individus d'éviter la maladie, de se respecter eux-mêmes, de se nourrir décemment, de subvenir à leurs besoins et d'entretenir des relations pacifiques.

Dans ce cadre, l'éducation est importante pour trois raisons au moins. En premier lieu, les compétences que procure l'éducation de base, telles que pouvoir lire et écrire, sont utiles en soi, en tant que résultat fondamental du développement. En second lieu, l'éducation peut aider à éviter certains aspects négatifs de la vie d'un enfant. Par exemple, l'enseignement primaire gratuit et obligatoire réduira le travail des enfants. En troisième lieu, l'éducation joue un grand rôle dans l'émancipation de ceux qui souffrent de désavantages multiples. Ainsi, les femmes qui ont bénéficié d'une éducation ont tout simplement des chances de survivre mieux et plus longtemps que si elles n'en avaient pas bénéficié. Définie de cette manière, une éducation qui est universelle, à laquelle tous ont accès, quels que soient la classe ou la caste à laquelle ils appartiennent et leur sexe, a un impact puissant sur les obstacles sociaux et économiques d'une société et joue un rôle central dans l'exercice des libertés humaines.

L'éducation et les autres objectifs de développement

Si chacun a droit à l'éducation et si l'impact de celle-ci sur les capabilités des individus fait partie intégrante de notre conception du développement, il s'ensuit que l'offre d'une éducation de base pour tous doit être rendue universelle. Cela est évident et n'est pas sujet à débat. Mais cette conclusion en elle-même ne répond pas à la question de savoir quel niveau d'éducation devrait être universellement disponible. Il n'y a pas de réponses faciles ou universelles à cette question. Le contexte spécifique de chaque pays est un élément important. Il est néanmoins utile de comprendre la relation entre l'éducation et les autres objectifs de développement, surtout en rapport avec la question de savoir si l'éducation est considérée comme productive.

En dépit de toute une série de problèmes méthodologiques, on dispose à l'échelon international d'un ensemble de données qui démontrent que la scolarisation améliore la productivité des travailleurs indépendants en milieu urbain comme en milieu rural. Beaucoup de ces avantages résultent de l'alphabétisme, qui requiert un minimum de cinq ou six années à plein temps d'enseignement primaire de qualité. De bonnes études primaires favorisent aussi des taux de fécondité plus bas, une meilleure alimentation et des diagnostics plus précoces et plus efficaces des maladies. La corrélation entre alphabétisme et espérance de vie est forte. Les parents – en particulier les femmes – qui comptent le plus d'années de scolarité ont des enfants en meilleure santé, qui vivent plus longtemps. Ces indications recueillies au niveau micro révèlent des interconnexions entre les éléments constitutifs du développement humain et apportent une contribution décisive à l'argumentation en faveur de l'investissement dans l'éducation. De plus, une nouvelle génération de modèles de croissance économique confère aux ressources humaines une place centrale dans l'accroissement des dividendes du développement.

Un trio d'arguments convaincants

Droits, libertés et bienfaits du développement constituent un trio puissant d'arguments en faveur de l'Éducation pour tous. Ensemble, ils démontrent qu'il y a une identité fondamentale entre l'EPT et le développement et que chacun des objectifs de l'EPT apporte des possibilités distinctes de s'assurer d'autres gains. Le défi que doivent relever les différents pays est celui de reconnaître la validité de ces arguments, de définir les priorités spécifiques de leur propre politique et de tracer leur propre voie en vue d'atteindre tous les objectifs de l'EPT et les Objectifs de développement du millénaire relatifs à l'éducation.

Droits, libertés et bienfaits du développement constituent un trio puissant d'arguments en faveur de l'Éducation pour tous.

Chapitre 2.
Progrès accomplis vers les objectifs

©UNESCO/Vidal

Près d'un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs de l'EPT restera un rêve si on ne déploie pas un effort considérable et concerté.

Le monde est-il sur la bonne voie ?

Il existe principalement deux façons de suivre les progrès de la réalisation de l'EPT. Priorité peut être donnée à inventorier et à interpréter les progrès nationaux vers chacun des objectifs de l'EPT et, si possible, vers l'ensemble des six objectifs. Toutefois, il importe aussi de suivre les moyens employés à ces fins, notamment la législation, les politiques, les plans, les ressources, les programmes et l'aide internationale, conformément aux engagements de Dakar et autres grands accords.

Le présent rapport confirme le diagnostic du Forum mondial sur l'éducation selon lequel près d'un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs de l'EPT reste un rêve plutôt qu'une proposition réaliste, à moins d'un effort considérable et concerté. Les pays qui risquent fort de ne pas atteindre les objectifs se trouvent principalement en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Afrique du Nord.

Les pays très peuplés d'Asie de l'Est et du Pacifique font des progrès mais ne réaliseront pas l'EPT sans intensifier leurs efforts, tandis qu'un certain nombre de pays d'Europe centrale et orientale dotés d'une riche tradition en matière d'éducation risquent d'enregistrer un recul par rapport à des objectifs qu'ils avaient déjà atteints.

Si on analyse une combinaison des trois indicateurs quantitatifs que sont le taux net de scolarisation dans le primaire[1], les niveaux d'alphabétisme des adultes et l'indice de parité entre les sexes relatif au taux brut de scolarisation dans le primaire[2] en fonction des tendances passées et de la distance par rapport à chacun des objectifs sur la base des dernières données disponibles, on peut tirer les conclusions suivantes concernant 154 pays pour lesquels on dispose de données :

- 83 pays ont déjà atteint les trois objectifs ou ont une bonne chance de les atteindre d'ici à 2015.
- 43 pays ont accompli des progrès pendant les années 90 mais risquent de ne pas atteindre au moins un objectif d'ici à 2015.
- 28 pays risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs.

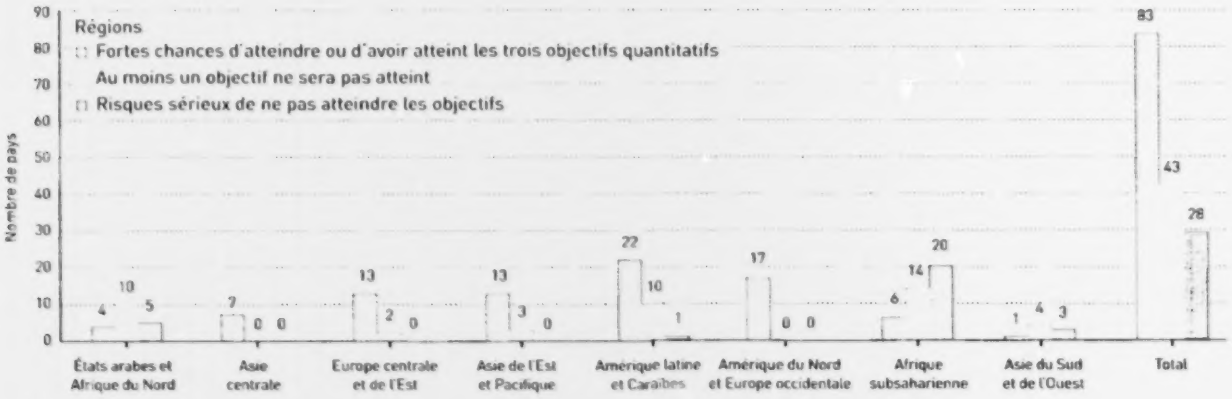
La première de ces catégories de pays représente 32,4 % de la population mondiale, dont tous les pays d'Amérique du Nord, d'Europe occidentale et d'Asie centrale, 87 % des pays d'Europe centrale et orientale, 81 % des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et 69 % des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Quatre pays parmi les neuf[3] à forte population font partie du second groupe – le Bangladesh, la Chine, l'Égypte et l'Indonésie – représentant au total 35,8 % de la population mondiale. Le troisième groupe, celui des pays qui risquent fort de ne pas atteindre les trois objectifs, comprend essentiellement des pays d'Afrique subsaharienne mais aussi l'Inde et le Pakistan. Il représente un peu plus de 25 % de la population mondiale. C'est là que le défi global posé par l'EPT est le plus difficile à relever.

1. Le taux net de scolarisation (TNS) est le nombre d'élèves du groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

2. Le taux brut de scolarisation (TBS) est le nombre total d'élèves d'une année, d'un cycle ou d'un degré d'enseignement, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire dans une année scolaire donnée.

3. Groupe des neuf pays à forte population : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan. Ces pays rassemblent plus de 50 % de la population mondiale.

Figure 1. Évaluation des chances de réalisation des objectifs de Dakar par région



Source : Rapport de suivi, Tableau 2.19.

Enseignement primaire universel (EPU)

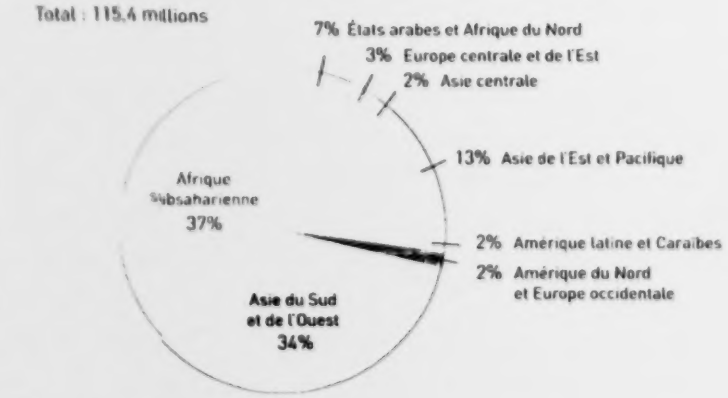
Pendant la crise économique des années 80, l'expansion des systèmes scolaires s'est ralentie, comparée à la dynamique des deux décennies précédentes. Cependant, au cours des années 90, la scolarisation a recommencé à se développer rapidement en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique du Nord et dans la région Amérique latine et Caraïbes, mais cette croissance est restée lente en Afrique subsaharienne et en Asie centrale, et elle a même connu un recul dans quelques pays d'Europe centrale et de l'Est. À la fin de la décennie, les pays ayant des TBS inférieurs à 70% étaient concentrés en Afrique subsaharienne. L'Angola, le Burkina Faso, le Burundi, l'Érythrée, la Guinée, le Niger, la Sierra Leone, le Soudan et la République-Unie de Tanzanie affichaient des taux particulièrement bas. Cependant, 85 pays du monde avaient un TBS dépassant 100%, ce qui indique des scolarisations tardives et des taux élevés de redoublement.

Sur la base des données de 1999, année la plus récente pour laquelle on dispose de statistiques, on estime à 115,4 millions le nombre d'enfants non scolarisés, dont 56% de filles. Il n'y a donc guère ou pas du tout de changement par rapport au chiffre de 113 millions mentionné à Dakar pour 1998. 94% de ces enfants vivaient dans des pays en développement. Les pays les moins avancés représentaient un tiers du total, et 49% de ces enfants habitaient dans les neuf pays à forte population. Un peu plus d'un tiers des enfants se trouvaient en Afrique subsaharienne, un autre tiers en Asie du Sud et de l'Ouest et 13% en Asie de l'Est et dans le Pacifique (figure 2).

En Europe centrale et de l'Est, où le déclin économique et l'érosion du capital social ont durement frappé certains pays, le TNS n'est que légèrement supérieur à celui des pays en développement. Mais les problèmes de scolarisation les plus graves se posent dans certains États arabes et en Afrique subsaharienne. Sur les 25 pays dont le TNS est inférieur à 70%, 18 se trouvent en Afrique subsaharienne.

Le groupe des pays qui risquent de ne pas atteindre les objectifs, comprend essentiellement des pays d'Afrique subsaharienne mais aussi l'Inde et le Pakistan. Il représente un peu plus de 25% de la population mondiale. C'est là que le défi posé par l'EPT est le plus difficile à relever.

Figure 2. Enfants non scolarisés : répartition par région, 1999/2000


Total : 115,4 millions
7% États arabes et Afrique du Nord
3% Europe centrale et de l'Est
2% Asie centrale
13% Asie de l'Est et Pacifique
Afrique subsaharienne 37%
2% Amérique latine et Caraïbes
2% Amérique du Nord et Europe occidentale
Asie du Sud et de l'Ouest 34%

Source : Rapport de suivi, Tableau 13 de l'Annexe.

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 1. Évolution des TBS du primaire par sexe et par région, 1990 et 1999*

	FILLES	GARÇONS	IPS (F/G)
Monde	93,1	105,5	0,88
	96,5	104,0	0,93
Pays industrialisés	104,6	104,6	1,00
	101,5	102,5	0,99
Pays en développement	91,8	106,6	0,86
	96,2	104,7	0,92
Pays en transition	91,6	91,8	1,00
	90,1	91,4	0,99
États arabes	70,8	89,7	0,79
	85,0	97,0	0,88
Asie centrale	87,8	86,4	1,02
	88,0	89,0	0,99
Europe centrale et de l'Est	99,6	103,9	0,96
	92,6	96,1	0,96
Asie de l'Est/Pacifique	113,5	119,9	0,95
	105,9	105,5	1,00
Amérique latine/Caraïbes	103,1	105,4	0,98
	124,5	127,5	0,98
Amérique du Nord et Europe occident.	105,3	105,4	1,00
	101,6	102,7	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	78,4	104,2	0,75
	90,0	107,8	0,84
Afrique subsaharienne	68,3	86,7	0,79
	76,3	86,0	0,89

* TBS 1990 (lignes ombrées) 1999 (lignes non ombrées)

Un des critères essentiels de l'EPU est l'obtention de TNS proches de 100. Seuls les pays ayant des taux élevés d'admission des enfants officiellement en âge d'être scolarisés parviendront à atteindre l'objectif ainsi défini. Les systèmes qui admettent beaucoup d'enfants d'âge supérieur à l'âge officiel tendent à avoir des taux élevés d'abandon avant la 5e année du primaire. Le cas de pays comme l'Ouganda et la Guinée équatoriale, avec des taux de survie[4] en 5e année de 45% et 16% respectivement, illustre les difficultés qu'éprouvent des systèmes éducatifs admettant beaucoup d'enfants plus âgés que l'âge officiel d'admission pour maintenir ces enfants à l'école. Cela est particulièrement vrai des filles. Inversement, des pays comme Djibouti, le Burkina Faso et le Niger ont des taux de survie élevés mais ne scolarisent qu'une faible proportion des enfants d'âge scolaire dans le primaire.

Quelles sont les chances de réaliser l'EPU? L'analyse des TNS de 128 pays[5] disposant de données montre que 50 ont des TNS d'au moins 95% et peuvent être considérés comme ayant réalisé l'EPU. Quant aux 78 autres pays, quatre scénarios sont possibles. Dans le cas de ceux qui ont des TNS d'au moins 80% et sont capables de poursuivre les progrès accomplis dans les années 90, il y a de bonnes chances qu'ils réalisent l'EPU. Cependant, 16 pays ayant accompli des progrès au cours des années 90 mais dont les TNS sont inférieurs à 80% n'ont que peu de chances d'atteindre l'objectif. S'agissant des 20 pays qui se sont éloignés de l'objectif durant les années 90 bien que leurs TNS soient supérieurs à 80%, il faudra qu'ils déploient de nouveaux efforts. 21 pays doivent faire face au défi le plus grand car leur TNS est inférieur à 80% et ils sont en train de s'éloigner de plus en plus de l'EPU.

Égalité entre les sexes

À l'échelle mondiale, la scolarisation des filles dans le primaire s'est améliorée au cours des années 90. Le TBS des filles s'est accru de 3 points de pourcentage, passant de 93,1% en 1990 à 96,5% en 1999 alors que pendant la même période celui des garçons tombait de 105,5 à 104%. L'indice de parité entre les sexes (IPS)[6] s'est amélioré dans toutes les régions et dans près des deux tiers des 92 pays pour lesquels on dispose de données. Pourtant, globalement, l'IPS est resté inférieur à 0,9 et en faveur des garçons en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Si un indice de parité entre les sexes compris entre 0,97 et 1,03 est censé représenter l'élimination des disparités entre les sexes, 86 pays sur les 153 pour lesquels on dispose de données ventilées par sexe sur les taux bruts de scolarisation dans le primaire ont atteint l'objectif. Parmi les 67 autres, 18 seulement ont de bonnes chances de l'atteindre d'ici à 2015 (mais pas d'ici à 2005) sur la base du rythme des progrès accomplis au cours des années 90 et de leur distance relative par rapport à l'IPS en 2000. Sur les 49 pays restants, un peu moins de 50% se trouvent en Afrique subsaharienne. Il y a aussi un certain nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes où l'IPS est en faveur des filles.

Les données ventilées par sexe se font plus rares pour l'enseignement secondaire. Les taux de participation des filles augmentent mais il reste vrai que là où les disparités sont importantes entre les sexes dans le primaire,

4. Le taux de survie se définit comme le pourcentage d'élèves inscrits en première année de l'enseignement primaire au cours d'une année scolaire donnée qui parviennent jusqu'à une année donnée (par exemple en 5e année) ou à la dernière année d'un cycle d'enseignement en redoublant ou sans redoubler une année.

5. Cette analyse a utilisé les données administratives annuelles collectées par l'Institut de statistique de l'UNESCO pour l'année scolaire ayant commencé en 1999 et les données provenant du bilan de l'EPT à l'an 2000.

6. L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. La parité est atteinte lorsque l'indice est égal à 1.

ces disparités s'amplifient dans le secondaire ; c'est pourquoi certains des taux les plus bas de scolarisation des filles dans le secondaire sont observés en Afrique centrale et de l'Ouest.

L'objectif fixé pour 2005 est particulièrement difficile à atteindre. Il existe néanmoins des politiques qui peuvent avoir à court terme un impact notable sur la scolarisation et la rétention des filles à l'école. Ces questions constitueront un thème central de l'édition du Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2003.

Alphabétisme des adultes

La signification donnée à l'alphabétisme a connu une évolution radicale depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990. Conçu désormais au pluriel comme « litéracies » et intégré dans un ensemble de situations de la vie et des moyens d'existence, l'alphabétisme varie en fonction de son but, de son contexte, de sa forme et de son cadre institutionnel. Cependant, malgré ces avancées conceptuelles, il ne s'est pas vu accorder la priorité dans les politiques et l'allocation des ressources, en partie parce que les gouvernements voient dans le développement de l'enseignement primaire le moteur principal de l'élimination de l'analphabétisme.

Des progrès sont pourtant observés dans le sens d'une augmentation de la proportion des hommes et des femmes alphabètes de plus de 15 ans, même si ces progrès sont lents. Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de quelque 70% en 1980 à 80% en 2000. En valeur absolue, les gains sont modestes puisqu'il y avait 870 millions de personnes définies comme analphabètes en 1980 et 862 millions en 2000, ce qui reflète la forte croissance démographique de ces vingt dernières années. L'écart entre les sexes est important et ne se comble que lentement. Les deux tiers des analphabètes dans le monde sont des femmes.

Sur les 862 millions d'analphabètes que comptait le monde en 2000 selon les estimations, plus d'un tiers vivaient en Inde. La Chine, le Pakistan et le Bangladesh rassemblaient à eux trois 27% des 862 millions, de telle sorte que 61% des analphabètes vivent dans quatre des pays à forte population. Sur la base des tendances actuelles, on estime que ces quatre pays compteront une part quasi identique des 800 millions d'analphabètes prévus en 2015, en supposant que les politiques et les contextes ne changent pas.

Si l'analyse ne porte que sur l'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) et même si l'on suppose que l'enseignement primaire se développera, les projections indiquent qu'il y aura en 2015 107 millions de jeunes analphabètes (dont 67 millions de femmes) alors qu'il y en avait 140 millions en 2000 (dont 86 millions de femmes).

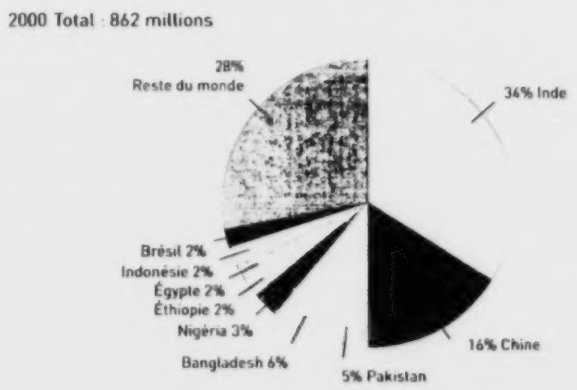
Sur la base d'une analyse des 97 pays présentant des taux d'alphabétisme des adultes inférieurs à 95% en 2000, 18 ont de fortes chances d'atteindre l'objectif de Dakar s'ils maintiennent le rythme des progrès accomplis durant les années 90. Sur les 79 autres, 40 ont des taux d'alphabétisme inférieurs à 70% et s'ils maintiennent le rythme des progrès réalisés récemment, ils ne réussiront pas à atteindre l'objectif de Dakar. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, huit dans les États arabes et en Afrique du Nord et quatre en Asie du Sud et de l'Ouest.

La prochaine Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) offre une occasion majeure de mettre l'accent sur l'alphabétisme et d'améliorer son évaluation et son suivi. L'élaboration d'une approche internationale commune représenterait une avancée importante pour ce qui est de rendre compte des progrès vers la réalisation de l'objectif fixé à Dakar.

La signification donnée à l'alphabétisme a connu une évolution radicale depuis la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990.

Sur les 862 millions d'analphabètes que comptait le monde en 2000 selon les estimations, plus d'un tiers vivaient en Inde.

Figure 3. Population adulte analphabète, 2000



Source : Rapport de suivi, Tableau 2 de l'Annexe.

La prochaine Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012) offre une occasion majeure de mettre l'accent sur l'alphabétisme et d'améliorer son évaluation et son suivi.

Protection et éducation de la petite enfance

L'importance de la protection et de l'éducation de la petite enfance (PEPE) est relativement mal connue. Il s'agit là d'un domaine d'apprentissage très varié qui manque de données comparatives satisfaisantes et d'indicateurs largement acceptés. Il englobe des possibilités d'apprentissage qui vont d'établissements préscolaires faisant partie du système éducatif national, en passant par des jardins d'enfants et autres centres où puériculture, jeu et éducation vont de pair, jusqu'à des activités plus informelles, souvent centrées sur la famille. La plupart des politiques nationales de PEPE mettent l'accent sur le développement et l'amélioration de l'accès à la protection et à l'éducation préprimaire des enfants âgés d'au moins trois ans, les faits indiquent que les résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire sont meilleurs lorsque la scolarisation a été précédée d'un apprentissage durant les premières années de la vie. On observe également que l'éducation de la petite enfance améliore les chances de jouir d'une bonne santé, de trouver un emploi plus tard et de s'intégrer socialement.

Les résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire sont meilleurs lorsque la scolarisation a été précédée d'un apprentissage durant les premières années de la vie.

Bien que la PEPE soit encore essentiellement le fait de ceux qui travaillent à plein temps dans les zones urbaines, elle est de plus en plus considérée comme un processus d'intégration sociale pour les enfants défavorisés et leurs mères. Là où les ressources sont rares, il y a de grandes chances qu'elle soit assurée sur une base familiale ou communautaire.

Il ressort d'une base de données limitée, décrivant essentiellement des programmes administrés par les pouvoirs publics, que certains pays accordent effectivement une grande priorité à la PEPE dans leurs stratégies d'éducation. Une analyse de la participation à tous les programmes de PEPE confondus dans 124 pays en 1999/2000 montre que 25 pays présentaient des TBS de plus de 50%, 36 des taux inférieurs à 20% et 20 des taux inférieurs à 5%, dont les trois quarts étaient situés en Afrique subsaharienne.

Bien que certains éléments indiquent une expansion de la PEPE dans les pays développés comme dans les pays en développement, une tendance majeure – et inquiétante – des années 90 a été le déclin de la participation en Europe de l'Est et en Asie centrale. Le Kazakhstan avait un TBS de 72,3% en 1990 mais de 11,4% en 1999; la Bulgarie est tombée de 91,6 à 67,2% et la Géorgie de 59 à 37%.

Besoins d'apprentissage de tous les jeunes et adultes

Cet objectif de Dakar recouvre un domaine multiforme d'apprentissage, étroitement lié à l'objectif relatif à l'alphabétisation et à l'éducation permanente destinée aux adultes. Il n'est pas encore possible d'obtenir une vue d'ensemble des développements dans le monde de ces types d'apprentissage, en partie parce que se posent des problèmes conceptuels non résolus. Si la nature de l'apprentissage tout au long de la vie a été élucidée depuis de nombreuses années, le sens à donner aux compétences nécessaires dans la vie courante reste très discuté. De plus, les typologies des programmes, les niveaux de participation et les évaluations des résultats d'apprentissage sont limités et, ce qui est compréhensible, généralement propres aux différents pays.

Il y a cependant une accumulation croissante de connaissances sur l'apprentissage pour se doter de moyens d'existence durables et sur l'importance des compétences génériques, dont la communication et la résolution des problèmes. Il est aussi plus clairement reconnu qu'il est indispensable que les programmes d'apprentissage pour adultes et les programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante tirent leur raison d'être d'une demande bien définie, qui reflète le désir des intéressés de mener des vies plus satisfaisantes et plus productives.

Pour suivre ce domaine du Cadre d'action de Dakar, il faut s'efforcer d'analyser les résultats des études spécifiques par thème, par groupe cible et par pays du type de celles auxquelles le présent rapport se réfère très brièvement.

Qualité de l'éducation

La raison d'être de cet objectif composite est de s'assurer que la qualité de l'éducation bénéficie de l'attention que beaucoup pensent qu'elle n'a pas reçue durant les années 90. Englobant tous les objectifs de Dakar, il entend donner une nouvelle impulsion et conférer une nouvelle importance à la promotion de la qualité dans l'éducation. Toutefois, à l'heure actuelle, la capacité à suivre la qualité de l'éducation est limitée et on s'appuie dans une très large mesure sur des indicateurs de substitution à défaut d'une véritable évaluation des résultats d'apprentissage. C'est pourquoi le présent rapport se contente d'un examen très préliminaire de la qualité de l'enseignement primaire.

Les niveaux d'investissement dans l'enseignement primaire donnent une idée, même partielle, de l'attention accordée à la qualité de l'éducation. Une comparaison des niveaux des dépenses courantes et des effectifs du primaire au cours de la période 1975-1999 suggère qu'en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, des efforts supplémentaires d'investissement ont été consacrés essentiellement au développement de la scolarisation, tandis qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et dans les États arabes et en Afrique du Nord, les ressources supplémentaires ont servi à accroître le niveau des dépenses par élève. Dans ce second groupe de pays, le nombre d'élèves par enseignant a diminué et s'est stabilisé autour de 25. En Asie du Sud et de l'Ouest, ce nombre qui s'établissait autour de 45 a eu tendance à diminuer alors qu'en Afrique subsaharienne une tendance à la baisse a été inversée, ce nombre tendant à remonter à 40 élèves par enseignant. Ces chiffres dissimulent d'énormes variations à l'intérieur des pays comme entre les pays.

Des enseignants bien formés sont indispensables pour assurer un enseignement primaire de qualité et il en faudrait davantage. On estime de 15 à 35 millions le nombre d'enseignants supplémentaires nécessaire pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Il en faut au moins 3 millions en Afrique subsaharienne. Toutefois, le nombre d'enseignants qu'il est possible d'employer dépend en partie de leur coût, qui est lui-même fonction des niveaux de rémunération. Des traitements trop élevés limiteraient la capacité, et s'ils étaient trop faibles, la qualité de l'enseignement en pâtirait.

Des taux élevés de redoublement et d'abandon dénotent un faible niveau d'efficacité du système et de qualité d'apprentissage. Dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, plus d'un élève sur dix redouble au moins une année du primaire. De plus, de nombreuses études montrent que les redoublants ne profitent pas du redoublement et continuent à redoubler ou finissent par abandonner leurs études.

Ces indicateurs – et d'autres – d'intrants et de processus sont importants mais un intérêt croissant est accordé aux études comparatives des résultats d'apprentissage exprimés en termes de normes, de résultats quantitatifs et d'acquis des élèves – ce qu'ils apprennent réellement. Ce sont les enquêtes[7] sur les acquis scolaires qui constituent la source la plus prometteuse d'informations utiles à l'élaboration des politiques, surtout quand elles sont sensibles et adaptées aux problèmes particuliers de politique d'éducation auxquels sont confrontés les pays. Dans l'avenir, ce type d'éléments d'appréciation sera crucial pour le suivi de la qualité, non seulement dans le système formel mais aussi dans les divers domaines que recouvre l'EPT.

À l'heure actuelle, la capacité à suivre la qualité de l'éducation est limitée et on s'appuie dans une très large mesure sur des indicateurs de substitution à défaut d'une véritable évaluation des résultats d'apprentissage.

7. Par exemple, TIMSS : Troisième évaluation internationale sur les mathématiques et les sciences ; PIRLS : Évaluation des progrès en lecture ; SACMEQ : Groupe d'évaluation de la qualité de l'enseignement en Afrique australe ; PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN ; MLA : Suivi permanent des acquis scolaires ; PISA : Programme international sur le suivi des acquis scolaires.

BEST COPY AVAILABLE

Chapitre 3.
La planification de l'EPT

Une planification distincte de l'EPT tirant sa légitimité du Forum mondial sur l'éducation risque de faire double emploi avec les processus existants de planification de l'éducation.

Plans d'action nationaux pour l'EPT

Si l'espoir du Forum mondial sur l'éducation était qu'il y ait fin 2002 un ensemble de plans d'action nationaux pour l'EPT concrets pouvant servir de base à un dialogue initial avec les organismes internationaux en vue d'améliorer les niveaux de financement, alors cet objectif n'a pas été atteint. Selon des éléments d'information qu'il faut considérer avec la plus grande prudence, 22 pays, dont la moitié sont des pays d'Afrique subsaharienne, auront mis au point un plan d'action national pour l'EPT d'ici la fin de cette année, encore qu'il ne s'agisse pas nécessairement de plans adoptés par les gouvernements comme base d'allocations budgétaires au secteur éducatif, ni de plans détaillés.

Si l'on adopte une interprétation plus large de la planification de l'EPT, englobant le réexamen par les pays des objectifs et buts de l'EPT, l'extension des plans et stratégies existants et la promotion de l'EPT dans d'autres processus de planification, dont celui des cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP), il y a alors beaucoup plus à dire pour beaucoup plus de pays.

Dans certains cas, une planification distincte pour l'EPT tirant sa légitimité du Forum mondial sur l'éducation risque de faire double emploi avec les processus existants de planification de l'éducation. À l'inverse, dans certains cas, grâce à Dakar l'EPT s'est vu donner une priorité accrue dans le débat sur le développement national et dans l'élaboration de politiques.

L'examen de 16 CSLP finalisés révèle que l'EPU est clairement pris en compte dans tous sauf un, mais que sept pays seulement ont retenu l'objectif EPT/ODM d'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Les possibilités d'apprentissage des jeunes et des adultes viennent au second rang. Une analyse distincte des plans d'EPT et des plans sectoriels récents de 31 pays conduit à des conclusions analogues.

Qu'il s'agisse des plans d'EPT, des plans sectoriels ou des CSLP, l'articulation entre le diagnostic sur l'éducation et la pauvreté, d'une part, et les résultats de l'éducation et les actions proposées, d'autre part, est faible. Cela est particulièrement notable pour l'égalité entre les sexes. De plus, les coûts de l'éducation sont assez rarement détaillés dans les CSLP de même que dans les plans d'EPT et/ou sectoriels.

Le Forum mondial sur l'éducation a souhaité que les gouvernements collaborent avec un éventail beaucoup plus large d'acteurs à l'élaboration des politiques et des plans pour l'EPT. Un travail d'évaluation est en cours par des ONG internationales pour déterminer dans quelle mesure il a été répondu à cette attente. Il est certes malaisé de se prononcer au vu des seuls documents gouvernementaux. Si certains éléments d'information donnent à penser qu'il y a eu davantage de consultations formelles, notamment avec la création de forums d'EPT, il est beaucoup moins sûr que cette collaboration technique avec la société civile débouche sur un processus politique plus ouvert et continu. Là où cela s'est produit, il y a des leçons précieuses à en tirer.

La planification du VIH/sida

Il est de plus en plus évident que la planification en vue de réaliser les objectifs de l'EPT doit prendre en compte le VIH/sida et que la propagation et l'aggravation de la pandémie ne seront pas évitées si l'on ne progresse pas vers l'EPT. Ce message est de la plus haute importance dans un monde où 40 millions d'adultes et d'enfants vivent avec le sida et où le nombre d'orphelins du sida, déjà estimé à 14 millions en 2001, va continuer d'augmenter.

Des ressources internationales importantes, et qui ne cessent de croître, facilitent de nouvelles modalités de planification, qu'il s'agisse des travaux de l'équipe spéciale interagences de l'ONUSIDA sur l'éducation, des nouveaux instruments de planification et des nouvelles unités de ressources en Afrique subsaharienne ou encore des alliances non gouvernementales novatrices.

Planifier pour faire face aux conflits, aux catastrophes et à l'instabilité

73 pays au moins connaissent une situation de crise interne ou sont engagés dans des opérations de reconstruction au sortir d'une crise. Dans de telles circonstances, planifier des stratégies viables d'EPT représente un effort exigeant et hautement contextuel. Il faut non seulement donner aux systèmes éducatifs touchés les moyens de fonctionner, mais aussi développer les compétences dans le domaine de résolution des conflits et de la paix et préparer la reconstruction et le développement économique et social.

L'expérience de l'Afghanistan, de l'Argentine, du Kosovo, des Territoires autonomes palestiniens et du Timor oriental illustre la nécessité d'une planification et d'une programmation d'urgence bien conçues pour répondre aux besoins immédiats et à court terme, ainsi que de stratégies pour jeter les bases de la reconstruction et du développement à long terme. Or les organismes internationaux ont du mal à concilier ces deux phases interindépendantes que sont la planification de l'éducation, et sa mise en œuvre, ou intégrer ce travail dans les processus plus larges de résolution des conflits.

Néanmoins, des actions importantes et de plus en plus nombreuses visent à soutenir la planification de l'éducation dans les situations de crise. Le Réseau interagences sur l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) et les activités de l'UNICEF et du HCR sur le terrain sont importants à cet égard.

Une planification crédible, des plans crédibles

Il a été convenu au Forum mondial sur l'éducation qu'aucun pays ayant pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verrait ses efforts contrariés par le manque de ressources. L'existence de plans crédibles a été considérée comme l'une des preuves d'un tel engagement et comme une condition préalable du financement extérieur.

Six aspects importants de la crédibilité commencent à s'imposer, en partie comme conséquence du Forum mondial sur l'éducation. Le premier est que si la planification est conçue comme un processus purement technique et apolitique, il est peu probable qu'elle donne une réponse satisfaisante aux besoins des pauvres et des défavorisés. Deuxièmement, la planification ne doit être circonscrite ni par l'âge, ni par le niveau de revenu des apprenants, ni par un niveau d'enseignement déterminé. Troisièmement, il est indispensable que la planification soit sensible aux problèmes des disparités entre les sexes. Quatrièmement, la planification doit être inclusive et attentive à la demande et à la diversité. Cinquièmement, des priorités doivent être définies et le coût des stratégies doit être intégralement chiffré. Enfin, le dialogue avec les organismes de financement porte de plus en plus sur les résultats (plutôt que sur les activités), ce qui requiert des indicateurs bien définis qui puissent faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation conjoints.

Les différents organismes ont des priorités et des approches différentes en matière de planification. L'UNESCO promeut les plans d'action nationaux pour l'EPT. La Banque mondiale privilégie l'EPU et les stratégies permettant de le réaliser. Certains bailleurs de fonds bilatéraux donnent la priorité aux ODM, soutenant des projets ou apportant un soutien budgétaire. Cette absence de consensus au niveau international nuit à l'efficacité du dialogue nécessaire à l'échelle nationale.

73 pays au moins connaissent une situation de crise interne ou sont engagés dans des opérations de reconstruction au sortir d'une crise.

L'absence de consensus au niveau international nuit à l'efficacité du dialogue nécessaire à l'échelle nationale.

BEST COPY AVAILABLE

Chapitre 4.
Ressources nécessaires pour réaliser l'EPT

©UNESCO/ Tibet

Des programmes d'incitation efficaces à l'intention des filles augmenteraient de 0,4 à 0,6 milliard de dollars les dépenses d'éducation annuelles moyennes requises.

Les coûts de la réalisation des objectifs de l'EPT et la disponibilité des ressources nécessaires pour y parvenir auront probablement une influence décisive sur le résultat final des efforts engagés. Une analyse soigneuse pays par pays est indispensable pour déterminer le niveau et la nature de ces coûts, mais les projections actuelles des ressources nécessaires sont inadéquates ; elles ne peuvent même pas fournir d'indications approximatives pour évaluer les besoins globaux en dépenses publiques et les niveaux d'aide extérieure qui seront nécessaires. Pour certains des objectifs de l'EPT, les données sont très insuffisantes, voire inexistantes.

EPU et élimination des disparités entre les sexes

Des études ont néanmoins été réalisées ces deux ou trois dernières années par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale en vue d'estimer les ressources nécessaires pour atteindre l'objectif de l'EPU dans les pays en développement. Toutes ont utilisé des données nationales, mais elles n'ont pas adopté les mêmes hypothèses et les mêmes approches pour estimer les dépenses publiques à consacrer à l'enseignement primaire. Pour les 46 pays en développement couverts par les trois études, les ressources supplémentaires nécessaires projetées par la Banque mondiale sont supérieures de 70 à 95% à celles des deux autres études ; elles s'élèvent à quelque 8,4 milliards de dollars EU.

L'étude de la Banque mondiale est la seule des trois à fournir une estimation des niveaux de financement extérieur requis pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Elle prévoit qu'il faudra 2,5 milliards de dollars en moyenne sur la période de 15 ans (même si ce chiffre connaîtra un pic de 4,5 milliards de dollars pour la seule année 2015). L'Afrique subsaharienne aura besoin de 85% de cette aide. Cinq pays[8] devraient accuser des déficits de financement supérieurs à 100 millions de dollars par an, correspondant à 42% des besoins en financement extérieur. Sept autres[9] auraient besoin en moyenne de 100 millions de dollars EU par an. Ces calculs reposent dans une large mesure sur la capacité des pays en développement de générer des ressources grâce à la croissance économique et à une réforme des finances publiques. Certaines de ces hypothèses semblent trop optimistes. Si tel est le cas, le déficit de ressources pourrait être en 2015 bien plus élevé que l'estimation de la Banque mondiale.

Ces études sont toutes trois axées sur l'offre. Or l'élimination des inégalités entre les sexes appelle une forte réponse du côté de la demande, en particulier pour les foyers les plus pauvres dans les pays à faible revenu. La mise en place de programmes d'incitation efficaces à l'intention des filles ou, plus généralement, des enfants des foyers les plus pauvres, pourrait entraîner une hausse moyenne de 5% au moins des coûts unitaires de la scolarisation dans le primaire ; appliqué à l'analyse de la Banque mondiale, ce chiffre se traduirait par des dépenses publiques supplémentaires de 1,3 milliard de dollars d'ici à 2015, soit une augmentation de 0,4 à 0,6 milliard de dollars des ressources annuelles moyennes requises.

8. Éthiopie, Nigeria, Pakistan, République démocratique du Congo et Soudan.

9. Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Niger, Ouganda, République-Unie de Tanzanie et Sénégal.

VIH/sida

La pandémie du VIH/sida a aussi des répercussions sur le niveau des ressources nécessaires à l'éducation et sur les dépenses des ménages. Il est probable qu'elle réduira l'enveloppe globale affectée à l'éducation et influera sur la répartition des ressources disponibles à l'intérieur du secteur éducatif. La pandémie a des incidences financières pour ce qui est des élèves, des enseignants et de la mise en place de nouveaux programmes éducatifs qui prennent en compte le VIH/sida. Des dépenses supplémentaires sont à prévoir pour former et rémunérer des enseignants supplémentaires, verser des allocations de décès, intégrer le VIH/sida dans les programmes scolaires, gérer les changements du système, développer les services d'assistance sociale et encourager la fréquentation scolaire.

L'analyse de la Banque mondiale relative à l'EPU démontre que le VIH/sida majore considérablement les coûts globaux de l'éducation. Selon cette analyse, les dépenses courantes de pays comme le Rwanda, le Malawi et la Zambie subiraient de ce fait une augmentation de plus de 45%. Toutefois, il est probable que l'impact financier du sida soit encore plus dramatique. Le présent rapport estime à 975 millions de dollars par an le coût additionnel total de l'épidémie pour la réalisation de l'EPU, contre 560 millions de dollars selon les simulations de la Banque mondiale. Les conséquences financières du VIH/sida sont si étendues qu'il n'y a pas de meilleur moyen de démontrer de façon criante combien il est urgent de protéger le secteur éducatif des ravages de l'épidémie et d'employer le potentiel de l'éducation à mieux protéger la société.

Les conséquences financières du VIH/sida sont si étendues qu'il n'y a pas de meilleur moyen de démontrer combien il est urgent d'employer le potentiel de l'éducation à mieux protéger la société.

Encadré 3. Principaux éléments du surcoût que représente le sida pour la réalisation de l'enseignement primaire universel

Éléments à prendre en compte

Enseignants : Formation de remplaçants ; allocations de décès versées aux familles des enseignants décédés ; engagement de vacataires pour pallier les absences prolongées d'enseignants en congé de maladie.

Programmes scolaires : (1) Mise en œuvre effective dans les programmes scolaires d'un enseignement sur la prévention du VIH, comprenant la production de matériels d'apprentissage et l'inclusion de ce sujet dans les matières obligatoires des programmes de formation des enseignants des instituts pédagogiques et des universités ; (2) mise en place d'un cadre de conseillers qualifiés et élaboration d'un module d'orientation à intégrer dans les programmes de formation des enseignants ; (3) adoption d'autres réformes du programme scolaire du cycle primaire.

Aide aux orphelins et aux enfants vulnérables : Mise en place d'incitations destinées aux orphelins et aux enfants des familles pauvres ayant un parent malade ou décédé à cause du sida.

Estimations

Enseignants : Paiement des allocations de décès et coût de la formation des remplaçants des enseignants décédés : 150 millions de dollars par an.

Coût pour le système de la formation et du recrutement de vacataires pour remplacer les enseignants en phase terminale du sida (estimé à la moitié du coût des enseignants absents) : 150 millions de dollars par an.

Programmes scolaires : Les coûts estimés représentent la valeur médiane des coûts prévus pour le programme d'intervention, en faveur des jeunes lancé par ACTafrica. Remplacement des programmes destinés aux enseignants du secondaire et aux jeunes non scolarisés par la distribution de matériels pédagogiques, le développement des services d'assistance sociale et l'adaptation des programmes scolaires du primaire : 250 millions de dollars par an.

Orphelins et enfants vulnérables
Coûts estimés en fonction du montant prévu de l'allocation proposée par la Banque mondiale, soit 50 dollars par enfant et par an.
Orphelins de mère ou des deux parents (2,5 millions d'enfants) : 125 millions de dollars
Orphelins de père (2 millions d'enfants) : 100 millions de dollars
Enfants de familles touchées par le sida (4 millions d'enfants selon l'hypothèse retenue) : 200 millions de dollars

Récapitulation : coût annuel total

Remplacement des enseignants	150 millions de dollars
Vacataires	150 millions de dollars
Programmes scolaires	250 millions de dollars
Orphelins de mère ou des deux parents	125 millions de dollars
Orphelins de père	100 millions de dollars
Enfants de familles touchées par le sida	200 millions de dollars
Total général	**975 millions de dollars**

BEST COPY AVAILABLE

Conflits, catastrophes et instabilité

L'histoire récente donne à penser que quatre ou cinq pays au moins risquent d'être confrontés à des situations d'urgence humanitaire graves et complexes au cours de la prochaine décennie, tandis qu'un nombre beaucoup plus important de pays subiront des catastrophes, des conflits et d'autres types d'instabilité. Dans tous ces pays, le coût de la réalisation des objectifs de l'EPT sera supérieur aux prévisions actuelles car les infrastructures et les ressources matérielles et humaines seront diminuées. De plus, les moyens de faire face à ce coût seront réduits par la baisse des revenus, les pertes humaines et les déplacements de populations, ainsi que par la réaffectation des ressources potentiellement disponibles vers d'autres secteurs que l'éducation, pour répondre à des besoins tout aussi pressants.

Le déficit de ressources pourrait être en 2015 bien plus élevé que l'estimation de la Banque mondiale.

Si, du fait de tels événements, le coût annuel supplémentaire de l'EPU devait augmenter de 25% dans quatre ou cinq pays, il faudrait rajouter 0,4 à 0,5 milliard de dollars au coût annuel moyen de l'EPU pour l'ensemble des pays. Le coût total projeté serait ainsi majoré de 2 à 3%, mais si ces pays faisaient partie de ceux qui risquent d'être confrontés à un déficit financier, le montant des besoins de financement dépasserait d'environ un cinquième la projection de la Banque mondiale.

Besoins en financements extérieurs

L'adoption d'un agenda moins exigeant pour ce qui est de la croissance des recettes internes et de la réforme des finances publiques dans les pays bénéficiaires a pour effet de porter le déficit annuel moyen de financement extérieur projeté par l'étude de la Banque mondiale de 2,5 milliards à 4,2 milliards de dollars. Si on ajoute à ce chiffre les ressources supplémentaires nécessaires pour améliorer la scolarisation des filles, faire face aux coûts du VIH/sida et soutenir l'éducation dans les pays en situation de conflit et d'urgence, soit 1,4 milliard de dollars, le montant des besoins en financement externe atteint 5,6 milliards de dollars par an. Cette estimation ne porte que sur un seul – certes le plus coûteux – des éléments de l'agenda de l'EPT et se fonde sur l'étude de 47 pays. Quoique figurent parmi ceux-ci presque tous les pays les plus défavorisés sur le plan éducatif, d'autres aussi auront besoin d'une aide pour atteindre les objectifs de l'EPT.

Chapitre 5.
Tenir les engagements internationaux : la réponse à Dakar

Le Cadre d'action de Dakar est un engagement collectif qui associe les gouvernements et les institutions de la société civile, en coopération avec les organismes régionaux et internationaux. Ces derniers sont censés mobiliser des ressources supplémentaires dans le cadre d'une nouvelle initiative mondiale et œuvrer en partenariat de façon coordonnée à l'appui des plans d'EPT. Le défi est jugé plus important en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans les pays les moins avancés. Les pays en transition et ceux en proie à des conflits ou à des crises méritent un soutien fort.

L'UNESCO a pour mandat explicite de continuer d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et de maintenir la dynamique de leur collaboration en réunissant tous les ans un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple et en publiant chaque année un rapport faisant le point sur les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Flux d'aide pour l'EPT

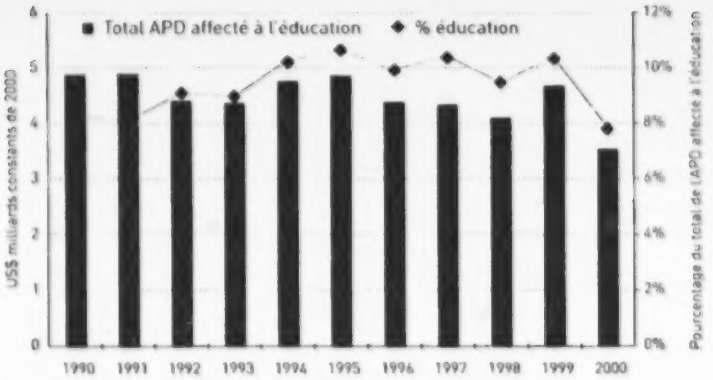
La mobilisation de l'aide destinée à l'éducation de base doit s'inscrire dans le contexte général de l'aide aux pays en développement. Entre 1991 et 2000, l'ensemble des dons et des prêts concessionnels qui ont été accordés aux pays en développement a baissé en valeur réelle de un sixième, passant de 60 à 50 milliards de dollars EU par an. En 2000, 70% de l'aide totale venait d'organismes bilatéraux, la Banque mondiale et l'Union européenne fournissant 64% de toute l'aide multilatérale. Sur l'ensemble de la décennie, les deux tiers environ de l'aide au développement sont allés à l'Afrique subsaharienne, à l'Asie du Sud et centrale et à l'Extrême-Orient.

Les flux bilatéraux d'aide à l'éducation en général ont également décru, passant de 5 à 4 milliards de dollars entre le début et la fin de la décennie. La baisse la plus spectaculaire s'est produite en 2000, année où les engagements sont tombés à 3,5 milliards de dollars, soit 30% de moins en valeur réelle qu'en 1990, leur part représentant 7% de l'aide bilatérale totale.

Il est difficile d'obtenir des informations fiables sur la composition de l'aide à l'éducation du fait du manque de données et parce qu'une proportion importante de l'aide chevauche plusieurs sous-secteurs et ne peut donc pas être allouée à l'un seulement d'entre eux. Néanmoins, selon des estimations fondées sur des enquêtes directes auprès des organismes de financement et d'assistance technique, au milieu des années 1990, seuls 20% de l'aide bilatérale à l'éducation étaient consacrés à l'éducation de base, ce qui concorde avec les données du CAD de l'OCDE.

En 2000, l'Afrique a bénéficié de 47% de l'ensemble des engagements en faveur de l'éducation alors qu'elle a reçu 37% de l'aide totale au développement. L'Asie du Sud et l'Asie de l'Est ont bénéficié respectivement de 23% et 34% des engagements. La moitié environ des nouveaux engagements contractés en 2000 au titre de l'aide bilatérale à l'éducation en Afrique subsaharienne étaient destinés à l'éducation de base.

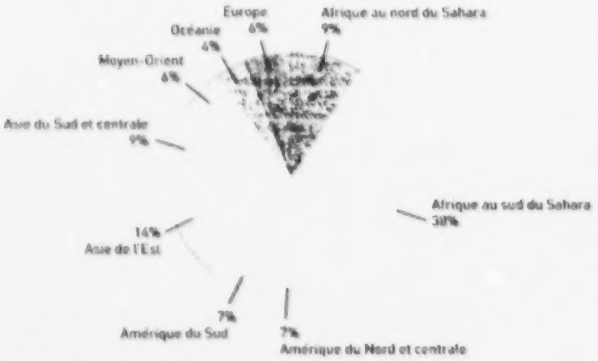
Figure 4. Aide publique bilatérale à l'éducation, 1990-2000



Source : Rapport de suivi, base de données en ligne du CAD (OCDE).

L'aide multilatérale à l'éducation a elle aussi fortement diminué entre 1991 et 2001. Les prêts de l'AID de la Banque mondiale ont été réduits de moitié environ depuis le milieu des années 1990, tombant à 0,4 milliard de dollars en 2001. Toutefois, la part allouée à l'éducation de base a été plus élevée que dans les engagements bilatéraux et s'est maintenue aux alentours de 40% durant la décennie. L'Union européenne a consacré à l'éducation de base environ les deux tiers de son aide à l'éducation.

Figure 5. Répartition régionale des engagements contractés au titre de l'aide bilatérale à l'éducation en 2000



Note : dans chaque région, un petit pourcentage des engagements contractés n'est pas affecté à la sous-région indiquée sur le graphique ; ce pourcentage a été également réparti entre sous-régions.

Source : Rapport de suivi, base de données du CRS, engagements d'ADP/AP, classe 1, agrégé par secteurs CADS, 1990-2001.

BEST COPY AVAILABLE

L'aide à l'enseignement dans le primaire devrait être quintuplée et concentrée en majeure partie sur l'Afrique subsaharienne.

Le financement extérieur de l'éducation de base s'élevait en 2000 à 1,45 milliard de dollars, soit à peu près le quart de l'aide extérieure additionnelle qui serait nécessaire chaque année, jusqu'en 2015, pour atteindre les deux objectifs communs à l'EPT et aux ODM. L'aide à l'enseignement dans le primaire devrait être quintuplée et concentrée en majeure partie sur l'Afrique subsaharienne.

De nouveaux plans d'aide pour l'EPT ?

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, de nouveaux engagements et de nouvelles initiatives en faveur de l'éducation ont été annoncés au niveau international. L'éducation a figuré en bonne place dans les débats du Sommet mondial pour les enfants et du Sommet mondial sur le développement durable. Elle constitue aussi un point important sur l'agenda des pays du G8, lors de leur dernière réunion à Kananaskis (Canada) où une série de recommandations ont été adoptées afin d'aider les pays en développement à réaliser l'EPU et l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles, en particulier en Afrique subsaharienne.

L'Initiative accélérée a été lancée en avril 2002, lors de la réunion du Comité du développement de la Banque mondiale.

L'éducation a été également prise en compte dans la nouvelle approche mondiale du financement de développement formulée à la Conférence internationale des Nations Unies sur le financement du développement (Monterrey, 2002), dans les travaux du Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), ainsi que dans la refonte des stratégies de l'Union européenne relatives à l'éducation pour tous.

Il est toutefois difficile d'évaluer dans quelle mesure les engagements, pris lors des récentes conférences internationales et dans les déclarations des différents pays ou celles d'organismes bilatéraux, sont à la hauteur du défi financier que doivent relever les pays en développement. Si les 12 milliards de dollars promis à Monterrey, pour 2006 au plus tard, devaient être répartis de la même manière que la moyenne actuelle entre tous les secteurs, 1 milliard de dollars ira à l'éducation dont 0,3 milliard à l'éducation de base. Une aide annuelle supplémentaire de 1,2 milliard de dollars a été promise en 2002 par la Banque mondiale, le Japon et d'autres bailleurs de fonds bilatéraux extérieurs à l'Union européenne.

Il faudrait donc que les engagements du G8 couvrent environ 4,4 milliards de dollars sur les 5,6 milliards envisagés dans le présent rapport comme le volume d'aide extérieure nécessaire pour atteindre les objectifs relatifs à l'EPU et à l'égalité entre les sexes d'ici à 2015. Ces chiffres donnent une idée de l'insuffisance du montant de 0,3 milliard de dollars précité, qui devrait être augmenté.

L'allègement de la dette en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) a constitué en 2002 une importante source de financement supplémentaire pour 26 pays. Quelque 400 millions de dollars devraient être ainsi mis à la disposition de l'éducation sur la période 2001-2005, mais on ne sait pas exactement quelle proportion de ces fonds représente réellement des ressources nouvelles pour les pays concernés, sinon pour leur secteur éducatif.

Il faudra donc accroître très considérablement le financement de l'éducation de base pour réaliser l'EPT. Les engagements du G8 sont actuellement insuffisants pour combler les déficits prévisibles. Il faudra réaffecter une partie de l'aide aujourd'hui allouée à d'autres sous-secteurs de l'éducation (l'éducation de base ne recevant aujourd'hui que 30% de l'aide totale à l'éducation qu'elle soit bilatérale ou multilatérale). Cependant, même ainsi, une aide additionnelle sera nécessaire.

L'Initiative accélérée

L'Initiative accélérée a été lancée en avril 2002, lors de la réunion du Comité de développement de la Banque mondiale. Un premier groupe de 18 pays à faibles revenus et à faible taux de scolarisation, ayant tous mis au point un CSLP, ont été choisis pour bénéficier rapidement d'une aide extérieure de manière à atteindre les ODM relatifs à l'éducation. L'Initiative accélérée est reflétée dans les recommandations de l'Équipe spéciale sur l'éducation du G8 et dans le nouveau projet de politique éducative de l'Union européenne. Elle a trois objectifs principaux : renforcer l'engagement des pays en développement en faveur d'une réforme des politiques éducatives et d'une meilleure utilisation des ressources ; accroître et mieux coordonner l'aide des pays industrialisés octroyée dans le cadre des CSLP ; améliorer l'évaluation grâce à de meilleures données.

L'Initiative accélérée a été bien accueillie et est soutenue par l'UNESCO, l'UNICEF, des organismes bilatéraux, des organisations régionales telles que l'Union européenne et par la Campagne mondiale pour l'éducation. Elle a insufflé un sentiment d'urgence nécessaire dans le dialogue et l'action menés à l'échelle internationale. Néanmoins, des préoccupations ont été exprimées sur trois points : la rapidité et l'ampleur des réformes des politiques internes requises pour améliorer l'efficacité et accroître les recettes ; le danger d'oublier les pays qui ne remplissent pas les critères ; la priorité exclusive donnée aux ODM. Sur les 28 pays identifiés dans le présent rapport comme courant le risque de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables de l'EPT, six seulement figurent sur la liste de l'Initiative accélérée. On peut aussi se demander si l'Initiative accélérée est bien conforme à l'esprit de l'Initiative mondiale au sens de l'engagement de Dakar. Sans une perspective à moyen et à long terme, l'Initiative accélérée risque de limiter la capacité des gouvernements de mettre en œuvre une planification flexible. Elle risque en outre d'être dominée par les préoccupations d'une minorité des principaux partenaires, plutôt que de refléter nécessairement la plus grande cohérence et coordination des actions souhaitée à Dakar.

Coordination internationale

En demandant à l'UNESCO de soutenir l'action et l'aide internationales en faveur de l'EPT, le Forum mondial sur l'éducation l'enjoignait à relever un défi technique et politique considérable. Il lui donnait aussi l'occasion de faire preuve de leadership international à un moment crucial de l'action mondiale en vue de faire du droit à l'éducation une réalité et d'éliminer la pauvreté.

L'UNESCO agit en ce sens en mettant en relief, par le truchement de son Institut de statistique, l'importance de données de qualité pour élaborer des politiques efficaces, en encourageant l'élaboration de plans d'EPT et en mettant en place des programmes phares auxquels elle apporte son concours. L'EPT fait partie intégrante de ses programmes ordinaires et des activités de ses instituts spécialisés. Elle alloue aujourd'hui à l'éducation de base environ 41% de son budget ordinaire pour l'éducation.

Elle peut cependant constater que d'autres aspects de son rôle international sont plus ardus, en partie parce qu'il est intrinsèquement difficile d'exercer une influence suffisante sur les dirigeants politiques mondiaux et de mobiliser d'importantes ressources internationales en faveur de l'EPT. Entre 2000 et 2002, l'UNESCO a néanmoins interprété son mandat avec timidité, mettant l'accent sur la promotion du dialogue et des partenariats au lieu de s'efforcer d'imposer un leadership international fort. Partenariats et alliances sont importants, mais l'Organisation a eu, dans le contexte des récents événements internationaux, l'occasion de se montrer plus proactive pour ce qui est d'analyser et de défendre plus directement la cause d'une action mondiale en faveur de l'EPT.

Il est permis de se demander si l'UNESCO peut jouer un rôle international réellement influent sans disposer de davantage de ressources de façon à mobiliser une forte capacité technique et à mener des analyses des politiques qui fassent autorité. Des capacités internes bien coordonnées sont nécessaires pour analyser les développements internationaux, l'évolution des modalités et des exigences en matière d'aide et les diverses expériences de réformes de l'éducation. Leurs implications doivent être débattues dans des forums qui puissent réellement faire avancer les choses. Le Groupe de haut niveau pourrait être très utile à cet égard.

De façon générale, si les engagements, initiatives et programmes internationaux récents témoignent de l'esprit de coopération qui anime la communauté internationale, il reste encore du chemin à parcourir pour les traduire en ressources concrètes au service des priorités, et pour mettre le langage de la coordination en pratique. Il n'est pas sûr que les partenaires internationaux travaillent déjà selon un agenda interprété de la même façon par tous et non selon les mandats et les points forts propres à chacun d'eux.

L'UNESCO a interprété son mandat avec timidité, mettant l'accent sur la promotion du dialogue et des partenariats au lieu de s'efforcer d'imposer un leadership international fort.

Chapitre 6.
Horizons et perspectives

Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'EPT d'ici à 2015.

Progrès, planification, coûts et ressources

Les *progrès* accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en voie de réaliser l'EPT d'ici à 2015. Vingt-huit pays risquent sérieusement de n'atteindre aucun des trois objectifs quantifiables d'ici à 2015. La non-réalisation de l'éducation pour tous porte atteinte aux droits humains des exclus et les empêche d'améliorer leurs capabilités comme ils le voudraient. Là où le nombre absolu d'exclus augmente, la réalité du développement n'est pas certaine.

La *planification* de l'EPT revêt diverses formes, et pas nécessairement en conformité avec l'appel lancé à Dakar pour des plans nationaux d'EPT. L'absence de données de qualité, notamment financières, et d'informations sur la demande représente ici un obstacle. Il faudrait explorer d'autres stratégies de réforme. L'engagement de la société civile continue, dans trop de pays, de se caractériser par des consultations de pure forme. L'exigence imposée aux gouvernements par les organismes internationaux d'élaborer des plans à différentes fins peut être source de dysfonctionnements. Les conflits et les chevauchements qui risquent de se produire doivent être résolus à la fois globalement et par le dialogue national.

Les *coûts* pour réaliser l'EPT sont élevés, mais pas au-dessus des moyens de la plupart des États. Le niveau de *ressources* nécessaire a été sous-estimé, en partie parce que l'on a oublié ou minimisé les coûts associés à la prise en compte des problèmes de demande (notamment en matière d'égalité des sexes), à la lutte contre le VIH/sida et au soutien de l'éducation dans les situations de conflit et d'urgence. Il est essentiel, pour évaluer correctement les besoins de financement, de procéder pays par pays à une analyse financière reposant sur des données fiables au niveau national.

Coopération internationale

Entre 1991 et 2000, l'aide totale comme l'aide à l'éducation ont chuté de façon frappante en valeur réelle, particulièrement en Afrique subsaharienne. Cependant, depuis le début du millénaire, certains éléments laissent à penser que le climat est plus favorable aux réformes politiques que durant les années 1990, les gouvernements étant plus disposés à engager le dialogue sur ce sujet. Les nouveaux instruments d'aide, surtout lorsqu'ils visent à soutenir le développement à long terme du secteur éducatif, sont susceptibles d'avoir une réelle influence sur la réalisation des objectifs de l'EPT. L'ingrédient le plus crucial des plans d'EPT, qu'ils soient conçus dans le cadre de l'Initiative accélérée ou du soutien général des organismes d'aide, est l'existence chez les gouvernements d'une réelle volonté de s'engager dans un processus de réforme nationale. Le danger est que les gouvernements nationaux acceptent des propositions de réforme fondées sur des évaluations financières sans avoir la capacité technique ni la capacité politique de les mettre en œuvre. Il est crucial, si l'on ne veut pas voir réapparaître les décalages constatés dans le passé entre les plans et leur mise en œuvre, de considérer le processus de planification comme bien plus qu'un simple exercice de chiffrage des dépenses.

Améliorer la disponibilité et la qualité des données

L'insuffisance de la couverture et de la fiabilité des données constitue un problème majeur. Un effort considérable est requis pour améliorer la couverture des informations collectées à l'échelle internationale sur les dépenses publiques d'éducation. Il est également indispensable d'améliorer la disponibilité et la qualité de nombre de données nationales, et de faire en sorte qu'elles soient comparables avec les bases de données de l'UNESCO antérieures à 1997. En outre, les informations disponibles pour suivre les flux d'aide à l'éducation appellent des améliorations considérables sur le plan de la qualité et de la couverture. Si l'on veut suivre efficacement les

engagements et les décaissements des donateurs en faveur des objectifs de l'EPT, il est urgent de redoubler d'efforts pour fournir des données complètes et cohérentes.

L'EPT et les objectifs de développement du millénaire

Il serait totalement contreproductif d'opposer les objectifs de l'EPT à ceux du millénaire. Le cadre global des ODM offre une occasion de plaider la cause de l'EPT au titre de l'effort collectif de lutte contre la pauvreté. L'EPU et l'élimination des disparités entre les sexes sont deux priorités majeures, mais on peut faire valoir une argumentation plus large en faveur de l'EPT, à savoir que l'éducation de base contribue à donner des moyens d'existence durables, à réduire la mortalité infantile, à améliorer la santé maternelle, à combattre le VIH/sida, à prévenir les conflits et à favoriser un environnement durable. Dans ce contexte, la mise en place de l'Initiative accélérée représente une chance de promouvoir les objectifs plus généraux de l'EPT, sans que la spécificité des ODM doive être interprétée comme une contrainte.

Les défis futurs du suivi

Le présent rapport a tenté de susciter une prise de conscience de l'obligation de rendre des comptes sur les engagements pris au Forum mondial sur l'éducation. Dans les années à venir, il importera de déterminer – beaucoup plus clairement que cela n'a été possible ici – dans quelle mesure il y a un changement significatif des politiques et des pratiques de soutien à l'EPT. Il faudra en particulier accorder plus d'importance aux réalisations et aux progrès des pays, aux politiques et stratégies qui font avancer les choses ainsi qu'aux éléments d'information fournis par les processus nationaux de suivi et les analyses internationales.

Depuis le Forum mondial sur l'éducation, il demeure une certaine ambiguïté concernant l'EPT : est-elle la base d'un mouvement mondial, ou constitue-t-elle essentiellement un moyen de centrer l'attention sur les pays en développement, afin d'aider les exclus et les plus défavorisés à recevoir une éducation de base ? La balance penche plutôt vers la seconde proposition, et cela transparaît dans le présent rapport. Or nombre des défis de l'EPT ne sont nullement circonscrits aux pays en développement. Les besoins de ceux qui vivent dans la pauvreté au sein des sociétés industrialisées, les questions de la qualité et de la pertinence de l'éducation, de l'égalité entre les sexes, des compétences nécessaires face à la révolution des technologies de la communication et le défi posé à l'éducation par la toxicomanie sont autant de questions qui méritent l'attention de la communauté internationale. Envisagée comme une problématique spécifique à un groupe particulier de pays, l'EPT risque de devenir un dessein isolé ou fragmentaire. Les rapports mondiaux à venir tâcheront de corriger ce déséquilibre.

Il serait totalement contreproductif d'opposer les objectifs de l'EPT à ceux du millénaire.

Pour commander ce Rapport

Le rapport est en vente en ligne : http://unesco.org/publishing

Oui, je commande exemplaires de **Éducation pour tous – le monde est-il sur la bonne voie ?**
Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002 (ISBN : 92-3-203880-3)
Prix : 24 € / $US 24 x =
Plus frais de port : 4.57 € / $US 4.57
Total

Adresse :
Nom : Prénom :
Rue et n° :
Ville : Code postal : Pays :

Paiement joint
○ Chèque* ○ Visa ○ Eurocard ○ Mastercard
Numéro : Date d'expiration :

*Chèques en euros à l'ordre de l'UNESCO émis par une banque domiciliée en France ou en dollars des États-Unis émis par une banque domiciliée aux États-Unis.

Envoyer la commande à :
Éditions UNESCO, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
http://www.unesco.org/publishing e-mail : publishing.promotion@unesco.org fax : +33 1 45 68 57 37

Éducation pour tous
LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Le présent rapport traite des possibilités d'apprendre. Son but premier est d'évaluer dans quelle mesure les bienfaits associés à l'éducation sont accordés à tous les enfants, à tous les jeunes et à tous les adultes partout dans le monde, et si les engagements pris il y a deux ans au Forum mondial sur l'éducation à Dakar sont tenus.

En avril 2000, le Forum a approuvé six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), considérés comme essentiels et réalisables à un coût raisonnable pourvu qu'existe une forte volonté internationale de les atteindre.

Le rapport complet peut être obtenu à l'UNESCO ou sur le site www.unesco.org/education/efa

Photo de couverture
Retour à l'école des jeunes Afghanes
Hérat, mars 2002
©VU/Isabelle Eshragi

BEST COPY AVAILABLE

U.S. Department of Education
Institute of Education Sciences (IES)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

Reproduction Release

(Specific Document)

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

EA032622

Title:	Education for All Global Monitoring Report. Education for All: Is the World on Track?
Author(s):	Independent publication commissioned by UNESCO. Director: Christopher Colclough
Corporate Source:	Publication Date: November 2002

II. REPRODUCTION RELEASE:

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, Resources in Education (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign in the indicated space following.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents	The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents	The sample sticker shown below will be affixed to Level 2B documents
PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY SAMPLE TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)	PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY SAMPLE TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)	PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED SAMPLE TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
Level 1	Level 2A	Level 2B
☐	☑	☐
Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g. electronic) *and* paper copy.	Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only	Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche onl

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.

If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and dis document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche, or electronic media by persons other than ERI system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by l service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Signature:	Printed Name/Position/Title:	
	Cynthia Guttman, Communications Officer	
Organization/Address:	Telephone: 33-1-45 68 08 56	Fax: 33-1-45 68
EFA Global Monitoring Report c/o UNESCO 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07,	E-mail Address: c.guttman@unesco.org	Date: July 15, 2003

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, or, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:
Address:
Price:

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:
Address:

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

Document Acquisitions Department
ERIC Clearinghouse on Educational Management
5207 University of Oregon
Eugene, Oregon 97403-5207